



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR/ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares (PPGEduc)

MARTHA VALENTE DOMINGUES DOS SANTOS

**RECREIO ESCOLAR: UM OLHAR ACERCA DOS JOVENS POR MEIO  
DAS SUAS IMAGENS NO COTIDIANO**

Seropédica/ RJ  
Fevereiro de 2017

MARTHA VALENTE DOMINGUES DOS SANTOS

**RECREIO ESCOLAR: UM OLHAR ACERCA DOS JOVENS POR MEIO  
DAS SUAS IMAGENS NO COTIDIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino.

Seropédica/ RJ

Fevereiro de 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237r SANTOS, MARTHA VALENTE DOMINGUES DOS, 1976-  
RECREIO ESCOLAR: UM OLHAR ACERCA DOS JOVENS POR  
MEIO DAS SUAS IMAGENS NO COTIDIANO / MARTHA VALENTE  
DOMINGUES DOS SANTOS. - 2017.  
149 f.: il.

Orientador: ARISTÓTELES DE PAULA BERINO.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PPGEDUC, 2017.

1. RECREIO ESCOLAR. 2. IDENTIDADES JUVENIS. 3.  
ESTUDOS CULTURAIS. 4. NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS. 5.  
IMAGENS. I. BERINO, ARISTÓTELES DE PAULA, 1965-,  
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. PPGEDUC III. Título.



**UFRRJ** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares (PPGEduc)

**MARTHA VALENTE DOMINGUES DOS SANTOS**

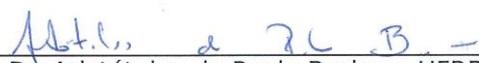
**“RECREIO ESCOLAR: um olhar acerca dos jovens por  
meio das suas imagens no cotidiano”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 07/02/2017.

### **BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino - UFRRJ - Orientador

  
Prof.ª. Dr.ª. Mônica Pinheiro Fernandes - UFRRJ

  
Prof.ª. Dr.ª. Ana Valéria de Figueiredo da Costa - UERJ

Seropédica (RJ)  
Fevereiro/2017

Dedico esse trabalho a todos que cruzaram pelos recreios da minha vida, tanto enquanto aluna quanto como docente, fazendo com que eu enxergasse o significativo valor desse *espaçotempo*.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, às cinco pessoas mais importantes da minha vida: aos meus pais Celestino e Iracema, que me deram a vida; às minhas filhas Carolina e Beatriz, a quem eu dei a vida; ao meu marido João Carlos, com quem eu escolhi dividir minha vida. Por toda a compreensão nos momentos em que estive ausente, mesmo estando fisicamente presente. Por cada palavra de incentivo e cobrança pelo meu melhor.

A todos os meus familiares e amigos pelo apoio nessa trajetória.

Ao Colégio Pedro II pelo incentivo ao trabalho de pesquisa e extensão.

Ao Campus Engenho Novo II do Colégio Pedro II, na pessoa de sua diretora professora Daisy Lucia Gomes de Oliveira, pela ética na autorização e condução dessa investigação.

Ao Campus Engenho Novo I do Colégio Pedro II, especialmente aos colegas de trabalho Sandra Maria Taranto, Ana Cristina Calábria, Tânia Roma, Wilmary Tomé, Vera Regina Figueiredo e José Luiz Justiniano, por toda compreensão e apoio no decorrer do curso.

Aos alunos e funcionários do Campus Engenho Novo II do Colégio Pedro II, coautores dessa dissertação, pelo seu protagonismo juvenil mostrado por meio de conversas e registros visuais, especialmente às minhas fortes e doces ex-alunas Nathalia Perrone e Giulia Perrone.

Ao meu orientador Aristóteles de Paula Berino, pela sua diretriz afirmativa e libertária nos rumos dessa pesquisa.

Às professoras Mônica Pinheiro Fernandes e Ana Valéria de Figueiredo da Costa, pelas suas dicas e alertas, desde o momento da qualificação até o último dia de trabalho, com tamanha doçura, propriedade e segurança.

À querida professora e amiga Camila Nagem, pelo refinamento na revisão desse trabalho e pelo carinho de sempre.

Aos mestres do curso de Mestrado em Educação do PPGEduc/UFRRJ, em quem comprovei que um brilhante acadêmico pode ser também uma pessoa humilde e generosa; verdadeiros exemplos, “gente como a gente”; oriundos do “chão da escola”, sem nunca perdê-lo de vista.

Aos colegas do curso de Mestrado, cada um do seu jeitinho, fazendo desses dois anos de dedicação instantes inesquecíveis de troca e constante aprendizado.



Fonte: [www.bichinhosdejardim.com](http://www.bichinhosdejardim.com)

SANTOS, Martha V. D. S. **Recreio Escolar: Um olhar acerca dos jovens por meio das suas imagens no cotidiano.** 2017. 149 f. Dissertação apresentada como requisito parcial para conclusão do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

## RESUMO

Muitas pesquisas são realizadas em educação a respeito de currículo, de prática docente, de rotina de sala de aula, de políticas públicas em educação; porém, pouco ainda se tem falado a respeito do recreio escolar. Muitas falas docentes vêm apontando a dicotomia entre a dificuldade destes em lidar com seus alunos, a falta de motivação discente na realização das atividades na sala de aula e a regularidade de frequência do alunado em pleno processo de socialização durante o recreio. Daí surgiu o interesse na pesquisa acerca desse *espaçotempo* de privilegiada construção da identidade juvenil, não mais apenas através das falas docentes, mas agora também (e principalmente) pelas imagens constitutivas desse momento e das conversas com esse público. Para o desenvolvimento desse trabalho, lançarei mão de aportes teóricos no campo dos Estudos Culturais, como Hall, além da contribuição de Maffesoli (2010, 2006) a respeito das sociabilidades; mas também de uma conceituação desse recreio através do olhar de Delalande (2001) e de uma análise das imagens sob o viés de Berino; além de uma conversa entre Bakhtin (2008, 1988, 2002, 1997, 1993a, 1993b, 1981) e Freire (2000, 1988, 2011a, 2011b, 1996, 1970, 2001) acerca da dialogicidade. O estudo foi realizado no campus Engenho Novo II do Colégio Pedro II, escola de educação básica da rede federal de ensino, com turmas do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, que transitam nesse *espaçotempo*, dividindo experiências, angústias, vitórias e medos. O objetivo geral deste trabalho é analisar, partindo do estudo das imagens, de que maneira as práticas culturais que ocorrem no *espaçotempo* do recreio escolar contribuem para a produção e o fortalecimento das identidades juvenis. Os caminhos metodológicos para o estudo basearam-se nos estudos nos/dos/com os cotidianos, desenvolvidos por Nilda Alves (2003, 2001, 2012, 1998, 2004), que buscam uma maior compreensão dos processos cotidianos de aprendizagem produzidos pelos diferentes modos de inserção dos sujeitos nos diversos *espaçotempos* de interação social, objetivando estender o entendimento sobre as maneiras e critérios de compreensão do mundo enredado por meio dessas inserções. Partindo da sensação daquilo que está sendo observado, através das anotações nos “diários de campo” e dos registros das conversas com os alunos, a narrativa textual carece ser insuflada por uma visualidade que a enriqueça; daí o trabalho tendo por base as imagens desse cotidiano, com o recorte do *espaçotempo* do recreio escolar, analisado sob o viés da fotoetnografia. Chega-se a conclusão de que o recreio escolar é um território de singularidades e de (re)significações, onde percebe-se a formação das identidades juvenis a partir das práticas culturais que ali se constroem, como o movimento de ocupação *Ocupen*.

**Palavras-chave:** Estudos culturais. Identidades juvenis. Imagens. Nos/dos/com os cotidianos. Recreio.

## ABSTRACT

Many researches are carried out in education about curriculum, teaching practice, classroom routine, public policies on education. However, such little things have been said about school playground. Many teachers' statements have pointed out the dichotomy between their difficulties in dealing with their students, the lack of student motivation to carry out the activities in the classroom and the regularity of the student's attendance in the process of socializing during this recess. This gave rise to interest in the research about this space-time of privileged construction of youth identity, not only through the teaching speeches but now also (and mainly) by the constitutive images of that moment and the conversations with this public. For the development of this work, I will make use of theoretical contributions in the field of Cultural Studies, such as Hall, as well as Maffesoli's (2010, 2006) contribution on sociability. But I also used a concept of this recreation through the look of Delalande (2001) and an analysis of the images under the bias of Berino (2010, 2009, 2008, 2006, 2013, 2007, 2009, 2012); as well as a conversation between Bakhtin (2008, 1988, 2002, 1997, 1993a, 1993b, 1981) and Freire (2000, 1988, 2011a, 2011b, 1996, 1970, 2001) on dialogicity. The study was carried out at the Engenho Novo II campus of the Pedro II College, a basic education school of the federal educational system, with classes from the sixth grade of elementary school to the third year of high school, which are passing through this space, dividing experiences, anxieties, victories and fears. The general objective of this work is to analyze, starting from the study of images, how the cultural practices that occur in the space-time of school playground contribute to the production and strengthening of youth identities. The methodological paths for the study were based on the studies in the daily ones, developed by Nilda Alves (2003, 2001, 2012, 1998, 2004), that seek a greater understanding of the daily processes of learning produced by the different ways of insertion of the subjects in the various spaces of social interaction, objectifying to extend the understanding of the ways and criteria of understanding the world entangled through these insertions. From the sensation of what is being observed, through the notes in the "field diaries" and the records of the conversations with the students, the textual narrative needs to be instilled by a visuality that enriches it. Hence the work is based on the images of this daily life, with the cut of the space-time of the school playground, analyzed under the bias of photoethnography. The conclusion is that the school playground is a territory of singularities and (re) significations, where the juvenile identities' formation can be perceived from the cultural practices that are built there, such as the *Ocupen* occupation movement.

**Keywords: Cultural studies. Daily ones. Images. Playground. Youth Identities.**

## RESUMEN

Se realizan muchas investigaciones en educación respecto a currículo, práctica docente, rutina de las salas de clase, políticas públicas en educación; sin embargo, todavía poco se ha dicho respecto al recreo escolar. Muchas hablas docentes han señalado la dicotomía entre la dificultad de estos en lidiar con sus alumnos, la falta de motivación discente en la realización de las actividades en la sala de clase y la regularidad de frecuencia del estudiante en pleno proceso de socialización durante el recreo. De ahí surgió el interés en la investigación sobre ese *espaciotiempo* de privilegiada construcción de la identidad juvenil, pero no más a través de hablas docentes, sino también (y principalmente) por las imágenes constitutivas de ese momento y de las charlas con ese público. Para el desarrollo de ese trabajo, echaré mano de aportes teóricos en el ámbito de los Estudios Culturales, como Hall, además de la contribución de Maffesoli (2010, 2006) en lo que toca las sociabilidades; también estará presente la conceptualización de ese recreo bajo la mirada de Delalande (2001) y un análisis de las imágenes a través de la óptica de Berino. (2010, 2009, 2008, 2006, 2013, 2007, 2009, 2012); así como una conversación entre Bakhtin (2008, 1988, 2002, 1997, 1993a, 1993b, 1981) y Freire (2000, 1988, 2011a, 2011b, 1996, 1970, 2001) sobre dialogocidad. El estudio se llevó a cabo en el Campus Engenho Novo II del Colégio Pedro II, escuela de educación básica de la red federal de enseñanza, con grupos desde el sexto año de la Primaria hasta el tercer año de la Secundaria, que circulan en ese *espaciotiempo*, dividiendo experiencias, angustias, victorias y miedos. El objetivo general de este trabajo es analizar, a partir del estudio de imágenes, de qué forma las prácticas culturales que se dan en el *espaciotiempo* del recreo escolar contribuyen para la producción y el fortalecimiento de las identidades juveniles. Las rutas metodológicas para la investigación se basaron en los estudios *nos/dos/com* los cotidianos de aprendizaje desarrollados por Nilda Alves (2003, 2001, 2012, 1998, 2004), que buscan una mayor comprensión de los procesos cotidianos de aprendizaje producidos por los diferentes modos de inserción de los sujetos en los diversos *espaciotiempos* de interacción social, con el objetivo de ampliar el entendimiento sobre las maneras y criterios de comprensión de mundo que se dan a través de esas inserciones. Teniendo en cuenta la sensación de lo que se observa, a partir de apuntes en los “diarios de campo” y de los registros de las conversas con los alumnos, la narrativa textual carece insuflarse por una visibilidad que le brinde enriquecimiento; de ser así, el trabajo tiene como base las imágenes de ese cotidiano, en el ámbito del *espaciotiempo* del recreo escolar, analizada bajo el sesgo de Photoethnography. Se llega a la conclusión de que el patio de la escuela es un territorio de singularidades y (re) definida, en la que vemos la formación de las identidades juveniles de las prácticas culturales que no estaban constituidos como movimiento de ocupación *Ocupen*.

**Palabras-clave:** Estudios culturales. Identidades juveniles. Imágenes. *Nos/dos/com* los cotidianos. Recreo.

## RÉSUMÉ

Beaucoup de recherches sont accomplies dans l'enseignement (éducation) quant au programme d'études, de la pratique de l'enseignement, la routine de la classe, les politiques publiques en matière d'éducation; cependant, peu toujours on a parlé quant à la récréation scolaire. Beaucoup de discours éducatifs dirigent la dichotomie parmi la difficulté d'entre ceux dans le travail avec leurs étudiants, le manque de motivation discente dans l'accomplissement des activités dans la salle de classe et la régularité de fréquence de l'alunado au milieu du processus de socialisation pendant la récréation. Alors l'intérêt a apparu dans la recherche près de cet espace-temps la construction privilégiée de l'identité juvénile, non juste par les discours éducatifs, mais maintenant aussi (et surtout) les images constitutives de ce moment-là et la conversation avec le public. Pour le développement de ce travail, je jetterai la main de contributions théoriques dans le domaine des Études Culturelles, comme Hall, en plus de la contribution de Maffesoli (2010, 2006) quant aux sociabilités; mais aussi un concept de cette récréation à travers les yeux de Delalande (2001) et une analyse des images sous la sollicitation Berino. (2010, 2009, 2008, 2006, 2013, 2007, 2009, 2012); ainsi qu'une conversation entre Bakhtin (2008, 1998, 2002, 1997, 1993a, 1993b, 1981) et Freire (2000, 1998, 2011a, 2011b, 1996, 1970, 2001) sur les dialogicité. L'étude sera accomplie au campus Engenho Novo de l'École Pedro II, l'école de formation initiale du réseau (filet) fédéral d'enseignement, avec les groupes de la sixième année de l'Enseignement Fondamental à la troisième année de l'Enseignement de Moyen, qu'ils dans cet espace temps, divisant des expériences, l'angoisse, des victoires et des craintes. L'objectif général de ce travail est d'analyser, le départ de l'étude des images, qui trie les pratiques culturelles qui arrivent dans l'espace-temps de la récréation scolaire contribuent pour la production et la revigoration des identités juvéniles. Les approches méthodologiques pour l'étude ont été basées sur des études en / de / avec le quotidien, développé par Nilda Alves (2003, 2001, 2012, 1998, 2004), qui cherche une plus grande compréhension des processus quotidiens d'apprendre produit par les manières différentes d'encart des sujets dans plusieurs espace temps d'interaction sociale, visant à prolonger(étendre) la compréhension sur les façons (chemins) et les critères de compréhension du monde empêtré par ces encarts. Le départ de la sensation de ce qui est observé, par les annotations nous "des journaux" de terrain (des champs) et des enregistrements des conversations avec les étudiants, le récit textuel doit être insuflada pour un visualidade qui l'enrichit; alors le travail a tendance pour la base les images de ce quotidien, avec la coupe (diminution) de espace temps de la récréation scolaire, analysé sous le biais de Photoethnography. On arrive à la conclusion que la cour de l'école est un territoire de singularités et de (re) défini, où l'on voit la formation des identités des jeunes des pratiques culturelles qui y sont construits comme *Ocupen* mouvement d'occupation.

**Mots-clés:** Études Culturelles. Identités juvéniles. Images. Nous/du/avec quotidiens. Récréation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| 01. O recreio .....                               | 31 |
| 02. Linhas, uniformes e grades curriculares ..... | 46 |
| 03. Cabeça de criança .....                       | 47 |
| 04. Mafalda e o silêncio .....                    | 54 |

## LISTA DE IMAGENS

|   |    |
|---|----|
| 01. Mostra Cultural do Colégio Marista São José .....           | 21 |
| 02. Recreio do <i>Campus</i> Engenho Novo I .....               | 22 |
| 03. O ir e vir dos passantes .....                              | 65 |
| 04. Novos usos do espaço da quadrinha velha .....               | 66 |
| 05. Recreio em escolas do Nepal .....                           | 73 |
| 06. Recreio em escolas da Bolívia .....                         | 73 |
| 07. Recreio em escolas da China .....                           | 74 |
| 08. Recreio em escolas do México .....                          | 75 |
| 09. Recreio em escolas do Quênia .....                          | 75 |
| 10. Recreio em escolas ao redor do mundo .....                  | 76 |
| 11. Boicote à cantina .....                                     | 83 |
| 12. Enquete da Rádio CPII .....                                 | 84 |
| 13. O Grêmio precisa de você! .....                             | 85 |
| 14. Alunos perfilados – corpos docilizados sob vigilância ..... | 88 |
| 15. Recreio de Máscaras .....                                   | 90 |
| 16. Oficina de grafite no muro .....                            | 90 |
| 17. Jornada da Diversidade .....                                | 91 |
| 18. Arte com stencil .....                                      | 91 |
| 19. Setembro Amarelo .....                                      | 92 |
| 20. Visão aérea do pátio em 180 graus .....                     | 95 |
| 21. Espaço da cantina .....                                     | 97 |

|  |     |
|--|-----|
| 22. Varanda do auditório .....                                   | 97  |
| 23. Os banquinhos .....  | 98  |
| 24. Varanda principal (ou simplesmente, a varanda) .....         | 99  |
| 25. Quadrinha velha .....  | 100 |
| 26. A árvore no meio do estacionamento .....                     | 101 |
| 27. O “namoródromo” .....  | 102 |
| 28. O corredor da garagem .....                                  | 103 |
| 29. Desfile da Beleza Negra .....                                | 104 |
| 30. Manifestação pelo direito ao diálogo aberto .....            | 105 |
| 31. Circuito afro-brasileiro outubro/2015 .....                  | 109 |
| 32. Nem santas, nem putas, apenas mulheres! .....                | 111 |
| 33. Reunião da Frente das Mulheres .....                         | 112 |
| 34. Cultura anti-machista .....                                  | 113 |
| 35. Menino usa saia .....  | 114 |
| 36. Muro da fachada do colégio no primeiro dia de ocupação ..... | 118 |
| 37. Comissão de alimentos da Ocupen .....                        | 120 |
| 38. Roda de conversa sobre gênero .....                          | 121 |
| 39. Conversa com o ator Fábio Assunção .....                     | 122 |
| 40. O Mascote da Ocupen .....                                    | 123 |
| 41. Liberte-se .....   | 128 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| CAPES    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior             |
| CEB      | Câmara de Educação Básica   |
| CES      | Câmara de Educação Superior   |
| CFE      | Conselho Federal de Educação  |
| CLT      | Código de Leis Trabalhistas   |
| CNE      | Conselho Nacional de Educação   |
| CPF      | Cadastro de Pessoas Físicas   |
| CPII     | Colégio Pedro II  |
| DCNs     | Diretrizes Curriculares Nacionais                                       |
| ECA      | Estatuto da Criança e do Adolescente                                    |
| ENEM     | Exame Nacional do Ensino Médio  |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                          |
| LGBT     | Lésbicas, gays, bissexuais e transexuais                                |
| MEC      | Ministério da Educação e Cultura  |
| MERCOSUL | Mercado Comum do Sul  |
| MP       | Medida Provisória   |
| MPB      | Música Popular Brasileira   |
| NAPNE    | Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais              |
| NUDOM    | Núcleo de Memória do Colégio Pedro II                                   |
| Ocupen   | Movimento de Ocupação do Colégio Pedro II <i>Campus</i> Engenho Novo II |
| PEC      | Proposta de Emenda Constitucional                                       |
|          | Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e       |

|         |  |
|---------|--|
| PPGEduc | Demandas Populares   |
| PPP     | Projeto Político Pedagógico  |
| PROEJA  | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| RG      | Registro Geral   |
| SEE     | Secretaria Estadual de Educação  |
| SME     | Secretaria Municipal de Educação   |
| TRE     | Tribunal Regional Eleitoral  |
| UFRRJ   | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro   |
| UNIRIO  | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro   |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 17  |
| 1.1 COMO TUDO COMEÇOU? .....   | 17  |
| 1.2 “PESQUISAR SOBRE O RECREIO ESCOLAR? QUE IDEIA MALUCA!” .....                             | 24  |
| 1.3 A CONCEITUAÇÃO DA PALAVRA RECREIO .....  | 30  |
| 1.4 AS IMAGENS E A ESTETIZAÇÃO DA ESCOLA .....   | 34  |
| <b>2 O CAMINHO TRILHADO E OS ESPAÇOS PERCORRIDOS</b> .....                                   | 39  |
| 2.1 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO .....  | 39  |
| 2.2 OS ESTUDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS .....   | 41  |
| 2.3 (RE) (DES) ENCONTROS NESSE <i>ESPAÇOTEMPO</i> .....                                      | 44  |
| 2.3.1 FREIRE E BAKHTIN, AMOROSA E DIALOGICAMENTE FALANDO .....                               | 50  |
| 2.3.2 FORMANDO A IDENTIDADE CULTURAL .....   | 58  |
| <b>3 É HORA DO RECREIO! UMA VIAGEM POR ESSE <i>ESPAÇOTEMPO</i></b> .....                     | 63  |
| 3.1 1ª PARADA: POSICIONAMENTO E LEGALIZAÇÃO ACERCA DO RECREIO .....                          | 66  |
| 3.2 2ª PARADA: O RECREIO AO REDOR DO MUNDO .....   | 71  |
| 3.3 3ª PARADA: O RECREIO NO COLÉGIO PEDRO II ATRAVÉS DO TEMPO .....                          | 77  |
| 3.4 4ª PARADA: O RECREIO, HOJE, NO CAMPUS ENGENHO NOVO II..                                  | 85  |
| <b>4 UM RECREIO DE MÚLTIPLAS VOZES</b> .....   | 93  |
| 4.1 OS CANTINHOS DO RECREIO E SUAS TRIBOS .....  | 93  |
| 4.2 AS VOZES QUE NÃO QUEREM SE CALAR .....   | 104 |
| 4.2.1 TEIA DE SIGNIFICAÇÕES: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE ..... | 106 |
| 4.2.2 AS VOZES OCUPAM SEUS ESPAÇOS .....   | 114 |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES</b> .....  | 129 |
| <b>6 REFERÊNCIAS</b> .....   | 135 |
| <b>ANEXOS</b> .....  | 147 |

## 1 INTRODUÇÃO

A ideia dessa pesquisa é convidar o leitor para que, através da leitura de cada tópico, de cada capítulo, possa transitar pelo *espaçotempo*<sup>1</sup> do recreio escolar, circulando por cada parte que o compõe, conhecendo os jovens alunos, analisando suas práticas culturais e observando a formação de sua identidade juvenil.

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser. (AMORIM, 2004, p.20)

### 1.1 COMO TUDO COMEÇOU?

Dar formato às lembranças de experiências através de escritos pessoais é um ato extremamente reflexivo, que nos faz remexer os baús da memória e trazer à tona aquilo que de significativo ficou registrado; é uma verdadeira revisitação interior. À medida que vivemos, aprendemos a lidar com os conhecimentos que rodeiam o mundo e as nossas próprias existências, e os sentidos a eles conferidos estarão intrincados às nossas histórias de vida. Histórias essas que acabam se entrecruzando com nossas práticas profissionais cotidianas. Como defende Chimamanda Adichie (2009), histórias são importantes, podem expropriar e tornar um ser maligno ou capacitar e humanizar; favorecem a destruição ou a recuperação da dignidade humana. Não pretendo superficializar minha história com fatos irrelevantes, mas rememorar alguns que, realmente, merecem receber destaque.

Ferraço (2007) tutela que, ao enveredarmos pelo universo da pesquisa, “somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos; somos nosso próprio tema de investigação” (FERRAÇO, 2007, p.80). Dessa forma, para melhor compreender minhas escolhas de pesquisa que orientaram a escrita dessa dissertação opto por iniciar trazendo de forma sucinta minha trajetória escolar, enquanto aluna e depois, como docente.

---

<sup>1</sup> O termo *espaçotempo* foi utilizado inicialmente por Alves (2003, 2001, 2012, 1998, 2004) em livros e artigos sobre sua pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Ela faz uso desses dois termos juntos para mostrar a importância de se superar os limites do modo dicotomizado moderno de pensar. Deste modo, me apropriarei do conceito da autora sempre que referir-me ao recreio escolar.

Minha relação com a instituição escolar não começou de maneira amigável... Aos três anos de idade, minha mãe (que havia abdicado de seu emprego para cuidar de mim desde que minha avó falecera dois anos antes) me matriculou em uma pré-escola (termo usado no final dos anos 1970 para denominar a Educação Infantil) próxima de nossa casa. Nos primeiros dias de aula, chorei incessantemente até fazer com que ela declinasse da ideia e me reintegrasse integralmente ao meu lar e aos seus carinhos. No ano seguinte, já em outro endereço, nova tentativa, mas dessa vez, melhor sucedida. A resistência foi menor e o choro cessou em poucas horas. Tenho uma vaga lembrança da professora e dos colegas, mas não conseguiria citar nomes, apenas um em especial – Rosana. Era ela minha melhor amiga, meu real interesse em estar naquele espaço. Rosana era uma menina doce e meiga, com necessidades especiais; era uma criança surda, com um aparelho que não lhe possibilitava ouvir mais do que 20% da minha audição e precisando de alguém que pudesse melhor integrá-la àquele ambiente – esse alguém seria eu. Apesar de ter apenas quatro anos de idade, tenho fortes e nítidas lembranças desse tempo de convivência com ela.

No ano seguinte, houve a necessidade de mudança de escola, pois a anterior encerrava suas atividades antes da classe de alfabetização. Fui para um colégio religioso, grande e imponente. Mas preciso abrir um parêntese e relatar que meu interesse pela leitura e pela escrita gritava e minha mãe, que já vinha me encaminhando no mundo alfabetizado, concluiu esse processo antes do início do ano letivo. Era evidente meu desinteresse ao deparar-me, naquele novo local, com um grupo de alunos emitindo sons estranhos, sendo alfabetizados através do método fônico (vulgarmente conhecido por Método da Abelhinha<sup>2</sup>). Todos os dias, era uma desculpa: o sapato tinha areia, a saia não fechava, o dever vinha rasgado em pedaços dentro da meia, uma dor de cabeça incessante... A coordenadora da Educação Infantil chamou minha mãe para conversar alegando ser impossível manter-me naquela turma e propôs uma “prova” para passar à série seguinte. Desse dia, as recordações são muito claras: a coordenadora era uma freira italiana bem magra e alta, que falava o português com certa dificuldade de compreensão de ambas as partes, a Madre Comellias, e me sentou em uma mesa tão comprida que não era possível enxergar seu fim e deu-me um bloco. Aquele impresso continha recortes de jornal para leitura com perguntas para interpretação, infinitas linhas para ditado e redação, além de uma sequência de contas e problemas que completavam o abecedário. É interessante ressaltar a proporção afetiva dada por uma criança de acordo com

---

<sup>2</sup> O Método da Abelhinha é um método fônico de Alfabetização utilizado nos anos 1970, com decifração de som por som, iniciando pelas vogais e depois as consoantes. Interferia na habilidade de apreender a ideia contida nas palavras, ou seja, seu significado, pois centrava-se no som, deixando de lado a aceção acerca daquele vocábulo.

a situação enfrentada. Ao final daquela verdadeira maratona, a religiosa concluiu que eu deveria mesmo “pular” a alfabetização e ingressar, no dia seguinte, na série subsequente. Mal sabia minha mãe que começaria ali um novo martírio para nós...

Sáímos, naquele meio de tarde, às pressas, para a compra do novo uniforme e de outra lista de material, pois estaria mudando, não somente de série, mas também da Educação Infantil para o Ensino Fundamental<sup>3</sup>. Naquela época, a alfabetização ainda não fazia parte do Ensino Fundamental.

O dia amanhecia e era hora de me apresentar ao novo grupo. Duas memórias me são remanescentes deste momento: a doce e carismática figura da “tia” Sônia Sanches, recebendo-me com todo carinho e paciência na porta da sala e o medo que me tomava daqueles “coleguinhas” novos, mais velhos e muito maiores que eu. Foi preciso que minha mãe permanecesse na escola durante todo o período escolar por mais de um mês, até que eu me adaptasse. Ficava sentada próxima à janela baixa da sala e, de poucos em poucos minutos, eu olhava por entre os vidros canelados, assegurando-me da presença segura dela no corredor. Ela acenava com um sorriso entediado no canto dos lábios, enquanto meu coração se acalmava.

Essa mesma instituição foi o palco de toda minha trajetória escolar. Na oitava série (atual nono ano do Ensino Fundamental), todos começavam a ter de tomar decisões acerca do seu futuro: tentar concurso para instituições técnicas e militares, cursar o Ensino Médio (ainda denominado Segundo Grau no final dos anos 1980) ou ingressar no Curso Normal e tornar-se professor(a). O anseio de trabalhar com a educação habitava (e ainda habita) o meu ser desde que me entendo por gente, apesar de Paulo Freire (1996, p.58) reiterar que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.”

Trago fortes lembranças dos meus recreios escolares enquanto aluna... Das séries iniciais do Ensino Fundamental, lembro-me bem dos jogos de queimado e pique-bandeira na quadra durante o recreio, formando equipes e estreitando laços de amizade. Já nas séries finais do Ensino Fundamental, o tempo era dedicado a muito bate-papo, flertes e programações para os finais de semana (festinhas, passeios...). Nos tempos de Magistério, só sobrava tempo pra comer enquanto adiantava algum trabalho, algum material para apresentar nos Seminários ou nas aulas para nota... Mas sempre momentos de muita interação e discussão produtiva.

---

<sup>3</sup> Nos dias atuais, a Classe de Alfabetização é denominada primeiro ano do Ensino Fundamental, não mais pertencendo à Educação Infantil, como acontecia na década de 1980.

Era uma criança cujos interesses voltavam-se sempre mais para brincadeiras de inteligência e raciocínio; por ser medrosa, poucas vezes me atrevia a aventuras mais arriscadas. Minha diversão preferida sempre foi o cinema e o teatro, mas pelo dinheiro mais escasso, tais programas não podiam tornar-se uma prática cotidiana. Daí as brincadeiras ficarem, quase sempre, dentro de casa, em meio a folhas, bonecas e o quadro de giz. Do ingresso na carreira do magistério para cá já se vão mais de duas décadas... Mas parece que foi ontem... O frio na barriga a cada novo ano letivo que se inicia é o mesmo, a ansiedade em ver cada rostinho novo e antigo também.

Nesse tempo, sempre me dediquei à Educação Básica, trabalhando em diferentes escolas particulares e uma pública. Apesar das escolas particulares em que trabalhei serem de ensino tradicional, buscava, dentro do espaço particular da minha sala de aula, fugir desse estereótipo ultrapassado do professor autoritário, detentor do saber. Desde o Curso Normal, lia escritos de Paulo Freire (2001, p.18) que desmistificavam a figura do professor, quebrando o paradigma de que “ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe”, uma tábula rasa. E todo aquele conhecimento de vida, a bagagem cultural trazida por cada um daqueles seres? De nada valiam? Sempre acreditei, corroborando Santos (2007), que conhecimento é criação; não há outra possibilidade de produzir saber. Esse era um tempo de tatear, de (re)descobrir, de ensaios e erros, de tentativas de acerto, de intensa instabilidade; mas, continuamente, uma busca por novas trilhas, novos meios de construir e de socializar o conhecimento. A consciência crítica e política, tão disseminada no campo da educação ganhava a mesma importância das práticas organizativas de apropriação do conhecimento. Em todas as escolas nas quais lecionei, busquei lançar mão do protagonismo infantil, tornando meus alunos partícipes ativos do seu processo de ensino e aprendizagem, através de atividades que valorizassem seu trabalho individual e coletivo de construção. Um exemplo mais recente é a apresentação de um Jornal, exibido na Mostra Cultural do Colégio Marista São José, no ano de 2013.



Imagem 01 – Mostra Cultural do Colégio Marista São José

Fonte: <http://marista.edu.br/saojosetijuca/confira-as-fotos-da-moc-2013/>

Ao ingressar no Colégio Pedro II, em 2003, assumi turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, a série inicial no *campus* Engenho Novo I. Os alunos eram oriundos de diferentes escolas de Educação Infantil, não se conhecendo entre si e nem àquele espaço. As primeiras semanas eram sempre muito difíceis; o medo tomava conta daqueles corações. Ali, eu via minhas experiências de sala de aula tomarem corpo e encontrarem eco. Naquela instituição, as frases que muitas escolas lançavam mão em suas propagandas na mídia perdiam seu efeito: eu não precisava “educar para o futuro”, eu poderia educar para melhor enfrentar o presente; eu não precisava “preparar para o mundo”, eu poderia encorajá-los e dar subsídios para viverem nesse mundo real; eu não precisava “educar para a cidadania”, eu poderia educar na cidadania – cidadão esse em processo educativo, que exerce sua cidadania através de situações cotidianas. Nesse momento, eu podia sentir meu nível de questionamento crescer, minha força política emergir, minha capacidade de divergir se fortalecer. Cada momento ao lado deles me fazia (re)conhecer um pouco melhor seu processo de formação enquanto cidadãos e sua aquisição do processo de leitura e escrita. Não abria mão de estar ao lado deles nem durante o recreio. Comprava meu lanche e me sentava junto a eles, acompanhando suas atividades (pinturas, jogos, brincadeiras de roda etc.), como mostra a imagem a seguir.



Imagem 02 – Recreio do Campus Engenho Novo I

Fonte: [https://www.facebook.com/cp2campusengenhonovo1/photos\\_stream](https://www.facebook.com/cp2campusengenhonovo1/photos_stream)

O anseio em ampliar meus estudos e conhecer melhor os recentes estudos pedagógicos crescia a cada dia em mim, porém a jornada dupla de trabalho (10 horas/aula por dia) impossibilitava minha tentativa de ingresso em um curso de Mestrado. Foi, então, que surgiu a oportunidade de estudar, apenas no período das férias, em um curso de Mestrado em Educação, na Universidade Americana do Paraguai, em Assunção (uma das mais conceituadas universidades privadas daquele país). Foram períodos de estudo intenso e intensivo e que muito me acrescentaram em termos educacionais e, principalmente, culturais. Pude trocar experiências com colegas de profissão oriundos dos quatro cantos do país, além de professores de diferentes países da América Latina (Paraguai, Argentina, Chile, Cuba) e dos Estados Unidos e apropriar-me da cultura local. Foi uma oportunidade ímpar de formação pessoal e profissional.

Em 2014, decidi deixar a escola particular em que trabalhava há trezes anos e ficar apenas com o emprego público federal, pois surgiu a oportunidade de ir para a coordenação e ter um horário mais flexível. Ali estava a chance de reorganizar minha vida e poder concorrer a uma vaga no curso de Mestrado em Educação, no Brasil. O curso feito lá fora não teve validade para aproveitamento em nosso país. A Resolução CES/CNE nº3/2011, em seu artigo 7º, dispõe que a validade nacional do título de Mestrado e Doutorado obtido por brasileiros nos Estados Partes do MERCOSUL exige reconhecimento conforme a legislação vigente. Porém, é limitado o número de revalidações por ano, além de ser custoso e ter curtos períodos de abertura. Elaborei, então, um projeto para concorrer ao curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) inicialmente intitulado “Unidunitê:

quem vai brincar é você! Um estudo sobre as brincadeiras desenvolvidas no recreio escolar”, com o intuito de realizá-la na unidade do Colégio Pedro II em que trabalho (*Campus Engenho Novo I*), analisando a formação da identidade infantil, a partir das brincadeiras desenvolvidas no recreio escolar.

Logo na entrevista para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc-UFRRJ), meu orientador Aristóteles Berino me instigou a iniciar minha observação pelo estudo das imagens do recreio. Durante os encontros do grupo de pesquisa, fui me encantando pelos Estudos Culturais da juventude e percebendo o quanto minha pesquisa poderia ser útil e enriquecedora, caso fosse realizada com os adolescentes, a dita “juventude”. Durante o primeiro semestre do curso, tivemos a oportunidade de uma aula com a professora Inês Barbosa de Oliveira, que me enveredou pelos rumos dos estudos nos/dos/com os cotidianos e neles me lancei; era aquele o aporte teórico-metodológico a ser seguido em minha pesquisa. Dessa forma, esse estudo ganhou o título que lhe cabe hoje: “Recreio escolar: um olhar acerca dos jovens por meio das suas imagens no cotidiano”.

Nóvoa (2009) ressalta que ser professor hoje em dia é mais complexo e difícil do que foi no passado. Atualmente, a escola já não tem sentido para muitos alunos por não mostrar-se significativa, interessante, nem representativa de uma ascensão no futuro. Os alunos mostram-se cada vez mais tomados por seus problemas e distanciados desse mundo escolar que deseja torná-los adultos precoces. Minha identidade profissional possibilitou-me uma capacidade de aprender diariamente para poder “ensinar”, compreendendo a identidade em suas diferentes dimensões. Esteticamente, ampliando minha compreensão de mundo, meus horizontes culturais; humanamente, através da afetividade, da sensibilidade, das relações interpessoais, do compartilhamento e do diálogo, da negociação de conflitos, da consciência da relação pedagógica existente entre professor e aluno; organizacionalmente, por uma reflexão sistemática acerca da ação pedagógica, realizando-a da melhor forma possível; histórico-criticamente, dentro de um contexto histórico, segundo princípios éticos, reduzindo a distância existente entre o ideal e o real, sendo a docência uma atividade pública a serviço da sociedade.

Hoje, me enxergo como uma professora mais analítica, mais crítica, mais consciente. Posso olhar para trás e (re)ver, em várias fases da minha trajetória profissional, momentos divertidos, cheios de suspense e nostalgia, concentrados e organizados, importantes e produtivos, ricos de vivências em conjunto e de experimentações, envolvidos por sentimentos de gostosura e intenso prazer. Aprendi a ser a professora que hoje sou através da memória dos ensinamentos daqueles que um dia foram meus mestres e da interação com aqueles com quem

pude partilhar minha trajetória docente. Sou capaz de reencontrar meus alunos e lembrar seus nomes e histórias curiosas sobre eles e, principalmente, vê-los com seus olhos brilhantes e um sorriso estampado no rosto serem meus cúmplices nessa viagem pelas lembranças desse passado tão presente em nossas vidas. Não quero deter o poder de contar uma única história sobre eles, mas de torná-los capazes de descortinarem diferentes histórias de uma mesma realidade.

Corroborando as palavras da professora Ana Valéria de Figueiredo da Costa, durante meu exame de qualificação, em abril de 2016, que se perpetuem tais doces memórias... Memórias essas afetivas e afectivas, que têm o poder de afetar positiva e negativamente. Ou como diria Barros (2003, p.09): “Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis”.

## 1.2 “PESQUISAR SOBRE O RECREIO ESCOLAR? QUE IDEIA MALUCA!”

Larrosa (2002, p.21) coloca que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou que toca”; é muito intrínseco ao ser humano. Dessa forma, muito do que será pesquisado vem ao encontro das perguntas que tenho me feito ao longo dessas pouco mais de duas décadas de experiência.

Comecei minha carreira docente com turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas particulares de pequeno porte da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Nelas, mediante a falta de funcionários em número suficiente para “cuidar” do recreio, me era exigida a presença naquele *espaçotempo*. Já em outra escola particular, agora de grande porte, continuei participando do recreio escolar três vezes na semana, como forma de colocar em prática uma das missões da escola, dita a “Pedagogia da Presença”<sup>4</sup>, que apregoa a necessidade da presença do professor em diferentes espaços e configurações, a fim de conhecer melhor seu público. Apesar de assegurado pelo artigo 4º do Código de Leis Trabalhistas (CLT), como o recreio sendo um intervalo entre as aulas para o professor, acabava acatando a decisão da escola que contrariava tal lei. Embora muitos possam encarar essa exigência das escolas como um descumprimento deles à legislação, encontrei ali uma nova possibilidade, pois via naquele momento uma oportunidade de ampla interação com

---

<sup>4</sup> A Pedagogia da Presença é a missão do estilo de educação Marista, baseada nos ensinamentos de Marcelino Champagnat, que concebe a educação como um ato de amor em que o educador deve revelar sua presença amigável, disponibilidade, humildade, simplicidade, compreensão, firmeza e apreço aos valores espirituais.

meus alunos, em que eles se despiam das capas da sala de aula e podiam expressar-se livremente; naquele *espaçotempo* personalidades outras eram reveladas (o tímido que se solta, o participativo em sala que se isola etc.). O recreio escolar sempre foi um período almejado pelos meus alunos desde a sua chegada à escola, em cada turno de estudo. Muitos chegavam a repetir que não queriam faltar à escola, pois desejavam brincar no recreio, ver os amigos e conversar.

Já no Colégio Pedro II, ao trabalhar com minhas primeiras turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, via o desconforto deles e acabava acompanhando-os no recreio e orientando-os naquele novo local. Dessa forma, pude conhecer um pouco mais da personalidade de cada um deles, muitas vezes pouco expressa no ambiente da sala de aula. Assim, o *espaçotempo* do recreio escolar foi ocupando um lugar singular na minha carreira profissional.

A educação não é um corpo fechado de conhecimento, não é uma ciência exata como a Matemática, em que você pode criar uma fórmula ou uma teoria sobre ela. A educação é permeável, insere-se em um mundo onde vai se apoiando e de onde vai logrando pontos para si. As pesquisas em educação, em geral, visam estabelecer modelos educacionais mais efetivos. São imperfeitas, não são verdades tidas como absolutas, mas buscam assentar tendências / modelos. Na raiz etimológica da palavra, “professor” é aquele que professa a verdade. Mas que verdade seria essa? A tal verdade absoluta de Adichie (2009)?

Através dos bancos de dados das universidades federais, dos institutos de pesquisa e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), podemos identificar pesquisas em educação a respeito de currículo, de prática docente, de rotina de sala de aula, de políticas públicas em educação; porém, pouco ainda se tem falado a respeito de recreio escolar. Em conversas travadas durante os intervalos na sala dos professores dos colégios em que trabalhei, muitas falas docentes apontaram e ainda apontam a dicotomia entre a dificuldade destes em lidar com seus alunos, a falta de motivação discente na realização das atividades em sala de aula e a regularidade de frequência do alunado em pleno processo de socialização durante o recreio. As pesquisas encontradas acerca do recreio escolar trabalham, em sua ampla maioria, com o recreio na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, dando visibilidade a estudos sobre brinquedos e brincadeiras, especialmente dentro da área da Educação Física, tais como “Recreio Escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores?”, de Derli Juliano Neuenfeldt (2003). Um único estudo sobre a juventude no recreio foi encontrado e usado como subsídio para essa pesquisa, a dissertação de Mestrado de Rosane Speggorin Linck (2009) intitulada “Hora do Recreio! Processos de

pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares”. Daí surgiu o interesse pela pesquisa acerca desse *espaçotempo* de privilegiada construção da identidade juvenil, não mais apenas através das falas docentes, mas agora também (e principalmente) pelas imagens constitutivas desse momento e das conversas com esse público. Julguei ser um tema interessante e ao mesmo tempo instigante, bastante atual e necessário ao debate em campos educacionais. Escolher um tema de pesquisa é buscar uma pergunta que nos inquieta dentro de nós.

Como demonstra a tirinha apresentada na epígrafe deste trabalho<sup>5</sup> que compreende a riqueza dos estudos acerca do recreio escolar, esse *espaçotempo*, apesar de grandemente ansiado pelos alunos, nunca teve sua credibilidade, sua importância reconhecida e respeitada. Essa desconsideração ao recreio não se dá apenas pelas famílias (que o reconhecem como um curto espaço de tempo para lanchar, ir ao banheiro e preparar o pensamento para o próximo ciclo de aulas), pelos professores (que se desdobram nesse tempo entre atendimentos individualizados aos alunos, buscar materiais em outros espaços da escola, resolver pendências com a direção, coordenação e outros colegas de profissão e, quando sobra tempo, ir ao banheiro e comer) e pelos funcionários da escola, mas também pelos próprios alunos. Isso pode ser comprovado pela primeira reação desse grupo pesquisado, quando adentrei o espaço do pátio mostrando meu anseio em pesquisar seu recreio. Prontamente, as primeiras frases que ouvi foram “Pesquisar o recreio escolar? Como assim? Que ideia maluca! O que você espera encontrar aqui? O que tem pra se pesquisar no nosso recreio?”. Foi, então, que percebi o quanto seria relevante essa pesquisa, tanto para a escola perceber esse *espaçotempo* e institucionalizá-lo como local de notório saber, quanto para os alunos que o vivenciam, sem ao menos conseguirem reconhecer sua relevância. Surge aí minha primeira questão de pesquisa: O recreio é relevante para quem e por quê?

Continuei a conversa com alguns alunos que hoje cursam o sétimo e o nono anos do Ensino Fundamental que foram se juntando a mim. Expliquei, de forma generalizada, a pesquisa e perguntei se eles achavam-na válida. Os alunos do sétimo ano, mais ávidos por participarem, logo se colocaram:

**Ana Luiza<sup>6</sup>:** – Você vai ter várias opiniões de alunos de várias séries respondendo às mesmas perguntas, né?

---

<sup>5</sup> Tirinha retirada do site [www.bichinhosdejardim.com](http://www.bichinhosdejardim.com), presenteada pela amiga da turma de Mestrado Renata Soares.

<sup>6</sup> Os nomes apresentados nesse trabalho são fictícios a fim de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos.

**Antonio:** – Acho que você vai perguntar coisas que se chegássemos e falássemos no colégio não seriam nem pensadas.

**Martha (Pesquisadora):** – Isso mesmo, Antonio, quero dar vez e voz a vocês sobre o recreio, em especial...

**Raquel:** – Acho válido, pois é valioso saber nossos outros pontos de vista, pois “a circunferência é o conjunto de todos os pontos de um mesmo plano”, ou seja, vendo nossos vários pontos de vista você acaba tendo uma “forma” em sua mão, construída não só por uma, mas por várias pessoas.

(Transcrição de trecho da Roda de Conversa do dia 26 de agosto de 2015)

Raquel buscou utilizar-se de um conhecimento aprendido nas aulas de Matemática e de Desenho Geométrico para explicar que aquele *espaçotempo* do recreio era um plano no qual nós – os pontos – estávamos inseridos. A tal forma a que ela se referia seria o resultado da pesquisa formulado a partir dessas respostas, construídas por várias mãos. Eles se entendiam, de fato, como sujeitos partícipes dessa pesquisa. Nesse momento, Nathalia, uma das alunas mais falantes e de forte posicionamento do nono ano, se coloca:

**Nathalia:** – Acho a sua pesquisa muito válida. Ao analisarmos o recreio de um colégio, podemos analisar de uma vez só todos os alunos daquela instituição. Uma vez que todos os alunos estão, ao mesmo tempo, frequentando o mesmo local, podemos, assim, ver como são os alunos fora de sala e interagindo com os outros.

(Transcrição de trecho da Roda de Conversa do dia 26 de agosto de 2015)

Continuei questionando se eles viam os alunos apresentando comportamentos diferentes dentro e fora de sala de aula, como no recreio. As opiniões foram bastante discordantes, mas, ao mesmo tempo, complementares. Começaram colocando que quem é bagunceiro é desse jeito em qualquer espaço. Outros completavam dizendo que o mesmo acontecia com os “nerds” ou com os tímidos que costumavam sentar-se na porta do Auditório. Giulia mostrava ainda que há um terceiro tipo, aqueles que em sala de aula são tranquilos e chegam ao pátio e se rebelam. Quis entender melhor o que era se rebelar. Ela, então, explica que é “soltar a franga”, aprontar. Provoquei um pouco mais buscando o que seria “aprontar”. Mas ela meio que me cortou dizendo ter várias formas de aprontar. Raquel complementa que aprontar é fazer bagunça, zoar os outros, correr pelo pátio (quando se trata do sexto ano, em especial), até mesmo roubar merenda. Antonio complementa que tem outros “aprontos”... Continuo instigando: “Quais?” A resposta vem com rubor no rosto: “Ah, professora, você sabe... Namoros, agarramentos, beijos e outras coisas mais...” O grupo ri uníssonamente quando o sinal toca e encerra nosso primeiro contato.

Em uma segunda Roda de Conversa, sentei-me junto a um grupo do Ensino Médio e comecei a explicitar aos alunos quais seriam os rumos da pesquisa, os focos de observação, os métodos a serem utilizados. Muitos deles queriam, logo de cara, começar suas contribuições: tirar fotos, dar depoimentos, conversar comigo... Um novo olhar se abria ali para aquele cotidiano. Parece que nunca conseguiram vislumbrar a riqueza de experiências por eles próprios vividas durante o recreio. Como o próprio personagem da tirinha da epígrafe desse trabalho diz, faz-se necessário mudar a nomenclatura, a cara da pesquisa para que o recreio seja encarado como algo possível de ser estudado academicamente. Sugeri outras possíveis pesquisas sobre o recreio, mas eles próprios descartaram qualquer possibilidade, alegando que esta poderia abarcar vários ângulos dentro da mesma temática e, nas entrelinhas das falas, mostrando cumplicidade e confiança em mim. A única a trazer uma nova contribuição foi Nathália, a mesma aluna do nono ano que se colocara naquele primeiro encontro e, ao me ver sentar junto a esse novo grupo, veio unir-se a nós.

**Nathalia:** – Seria interessante pesquisar também sobre a importância dos intervalos dentro da carga horária de estudo.

(Transcrição de trecho da Roda de Conversa do dia 28 de agosto de 2015)

É curioso observar que surpresa semelhante se deu durante a apresentação dos projetos, no curso de Mestrado. Muitos colegas de turma se mostravam desconcertados ao ouvirem os objetivos da minha dissertação, dizendo nunca terem imaginado uma pesquisa acerca dessa temática. Curioso notar que todos que já passaram pelo recreio, gostaram do recreio, mas nunca pensaram no contexto que esse recreio envolve, na importância que ele tem sobre a formação das identidades infantis e juvenis e em que percepções esse recreio é vivenciado.

Diante de tantas situações que perpassam esse recreio escolar, surgem algumas inquietações, que permearam os rumos dessa pesquisa e se configuraram nas questões de estudo dessa dissertação:

- \* O Recreio escolar é relevante? Para quem? Por quê?
- \* Que práticas culturais são visíveis no *espaçotempo* do recreio escolar?
- \* Como as identidades juvenis vão sendo formadas, a partir dessas práticas pedagógicas, nesse *espaçotempo*? O recreio é uma “prática pedagógica” em que sentido?
- \* Quais as percepções dos alunos acerca desse recreio que é vivenciado?
- \* De que maneira os jovens negociam, entre si e com os adultos de sua comunidade escolar, seus processos de pertencimento e fortalecimento no recreio escolar?

\* Quais e como as situações de conflito e consenso se apresentam durante o recreio escolar?

As respostas a essas indagações podem representar mais que uma conclusão de pesquisa, mas a fundamentação epistemológica desse trabalho através de um posicionamento político-filosófico sobre a juventude e a cultura. Deve servir para influenciar pessoas, fazendo parte da história na qual estamos inseridos.

Buscando replicar esses questionamentos, a pesquisa buscou chegar ao objetivo geral que é o de analisar, partindo do estudo das imagens, se as práticas culturais que ocorrem no *espaçotempo* do recreio escolar contribuem para a produção e para o fortalecimento das identidades juvenis; e, em caso positivo, de que forma se dão. A partir deste, delineou os objetivos específicos de: identificar a quem o Recreio Escolar é relevante e por que, acompanhar as práticas culturais visíveis no recreio escolar, caracterizar as identidades juvenis que ali vão se formando, avaliar a maneira pela qual os jovens negociam seus processos de pertencimento e fortalecimento e distinguir situações de consenso e de conflito nesse *espaçotempo*. Vale ressaltar que tal análise busca a valorização do *espaçotempo* do recreio por parte de toda a comunidade escolar, ressaltando sua importância na formação do jovem; minimizando situações que impeçam a expressividade das identidades juvenis.

O *locus* da pesquisa de campo é o Colégio Pedro II *Campus* Engenho Novo II, que atende alunos do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. São alunos com faixas etárias variando, em média, entre 11 e 19 anos, habitando o mesmo *espaçotempo* no período do recreio. É uma pesquisa de campo realizada através de Rodas de Conversa gravadas em áudio e posteriormente transcritas, imagens fotografadas pela própria pesquisadora e pelos alunos do *Campus* (cedidas de seus acervos pessoais e/ou concedidas pelo Grêmio do *Campus* de sua página do *Facebook*), pequenas Rodas de Conversa com os inspetores que acompanham os alunos durante o recreio e diários de campo. A pesquisa passou pelo Conselho de Ética do Colégio Pedro II e obteve autorização para ser realizada junto aos alunos, mediante assinatura de termo de autorização<sup>7</sup> de imagem e depoimentos. Os discentes (e responsáveis no caso dos menores de idade) autorizaram o uso de suas falas e imagens, por meio de nomes fictícios que melhor preserva sua idoneidade e identidade. Será feita uma análise qualitativa dos dados à luz dos estudos nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2001).

---

<sup>7</sup> O modelo de autorização utilizado consta do Anexo 01 deste trabalho. Todas as autorizações assinadas estão de posse da pesquisadora.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos. Neste capítulo introdutório, falo um pouco sobre minha formação acadêmica e profissional, explícito as inquietações que permearam essa pesquisa, conceituo o termo recreio e desenredo sobre a estetização da escola, justificando o uso, essencialmente, de imagens. O segundo capítulo, mais teórico, institucionaliza a regulamentação desse recreio e mostra um pouco desse *espaçotempo* através do mundo, nos diferentes tempos dentro da instituição e, hoje, na unidade que está sendo pesquisada. O terceiro capítulo trilha os caminhos nos/dos/com os cotidianos como aporte teórico e metodológico e reconhece os cantinhos desse *espaçotempo* e as tribos que ali habitam. O capítulo quatro traz alguns encontros, desencontros e reencontros que se dão nesse *espaçotempo*, através dos conceitos de dialogicidade e amorosidade (FREIRE, 2000, 1988, 1980, 2011, 1996, 1970, 2001; BAKHTIN, 2008, 1988, 2002, 1997, 1993, 1981, 1993), da formação da identidade cultural (HALL, 2014, 1994, 2000; BHABHA, 1998; CERTEAU, 1998) e das próprias vozes que não se calam nessa teia de significações, retratando questões de conflito e de aceitação, trazendo à tona as relações étnico-raciais, as questões de gênero e a inclusão do diferente, além do processo de ocupação<sup>8</sup> que ganhou seu próprio espaço nessa dissertação. O capítulo final, quinto capítulo, fecha com as considerações finais e as possíveis recomendações, sendo seguido pelas referências utilizadas ao longo da pesquisa.

### 1.3 A CONCEITUAÇÃO DA PALAVRA RECREIO

Segundo Linck (2009), a primeira interpelação acerca do tempo escolar (incluindo aí o *espaçotempo* do recreio) ocorreu nos escritos da Didática Magna de Comenius, datada do século XVII. Nesse trabalho, Comenius sugere que a divisão de tempo na escola pública se desse em não mais do que dois tempos pela manhã e dois tempos pela tarde, com um período intermediário de tempo livre dedicado ao trabalho doméstico ou ao lazer, mas sempre encarados com honestidade e seriedade.

O recreio escolar faz parte do baú de memórias, agradáveis ou nem tanto, de todos aqueles que um dia estiveram nas cadeiras de uma sala de aula. “Recreio. Abençoado! Ilha de paz entre a confusão! Lenitivo dentre os afazeres pesados!” (CORAZZA, 2006, p.16). Esse *espaçotempo* poderia ser de repulsa ou de notoriedade. Era nele que se ganharia fama, se

---

<sup>8</sup> O processo de ocupação tomou corpo nas escolas públicas de todo o Brasil, de forma aos alunos ocuparem seu espaço no ambiente escolar e fazerem frente às determinações governamentais contrárias aos seus interesses. As aulas foram suspensas nesse período e aconteceram atividades dirigidas organizadas pelo grupo, focando seus interesses de discussão e aprendizagem naquele momento.

“pagaria os maiores micos”, se conquistaria grandes amigos e amores ou se faria eternos inimigos e rivais. Um aluno do oitavo ano de uma escola do interior de Mato Grosso escreveu sobre o recreio:

Sino tocou, recreio!  
 Lanchar, correr, gritar, mas será só isso?  
 Beber água, conversar, mas a água, não desperdiçar.  
 Às vezes dá até terror de briga, meu Deus nem pensar!  
 Sai da sala o professor caminhando firme pelo corredor,  
 Cuidado, aluno! Cair, escorregar ou trombar, você pode até se machucar,  
 Voltar para a sala depois do recreio, Santo Deus!  
 (JUNIOR, Maurílio Trindade. 8º ano da Escola Estadual Ana Neri – Juína/MT).

Em seus versos, Maurílio retrata diversos aspectos a serem abordados ao longo dessa dissertação acerca do recreio: o cunho educativo de tudo que acontece no espaço escolar (mesmo que de forma condicionada, nada natural), a violência e a falta de respeito ao corpo, a figura de controle do professor / inspetor, o antagonismo aula x recreio.

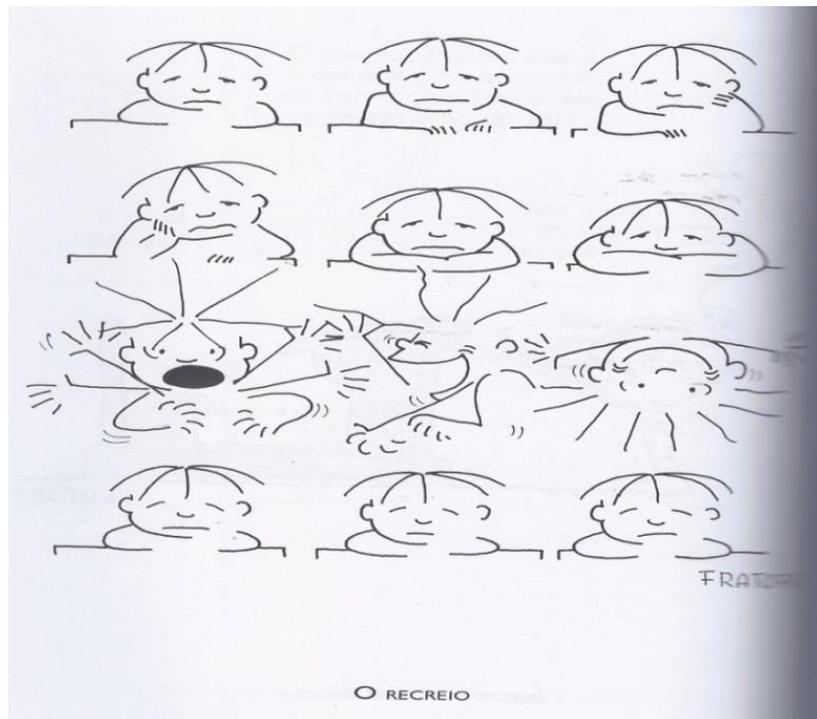


Ilustração 01 – O Recreio

Fonte: Imagem que circulou pela rede social Facebook no início do ano de 2016

(TONUCCI,2008, p.54)

Na ilustração 01, torna-se clara essa oposição e a visibilidade dela nos educandos. A aula é uma sucessão de momentos monótonos, de apatia, em que o corpo se mantém inerte, o semblante carregado e desprovido de qualquer motivação. A sétima caricatura representaria o toque do sino retratado por Maurílio no primeiro verso do poema. O instante do início do extravasar das energias contidas, como se abrissem as portas das celas de um presídio, como a imagem citada por Foucault (1977) na obra *Vigiar e Punir*. Todos saem querendo gritar, correr, pular, brincar. Toda sua alegria contida pode ser entendida como uma resposta aos estímulos de contenção que são impressos e (re)afirmados a todo instante desde que a criança adentra o universo escolar, na Educação Infantil. Há um controle absoluto das atividades: horários rígidos, elaboração temporal do ato (controle da marcha), corpo e gesto em correlação, articulação corpo-objeto, utilização exaustiva. O corpo vai sendo moldado em posturas, carteiras, tempos e disciplina, de forma gradativa, durante o período de escolarização; sendo docilizado para o aprendizado. Sua única trégua é o período do recreio e a aula de Educação Física, que são desconsiderados pelo senso comum como momentos de produção de conhecimento em meio a brincadeiras, onde o corpo fica livre de amarras dos limites impostos pelas carteiras e paredes das salas de aula, podendo se expandir em sua elasticidade. Pena essa interrupção ser tão rápida e o estado inicial de aparente inércia física ser retomado para a continuidade dos tempos de aula. Dessa forma, o cartunista contrapõe nove caricaturas de tédio (divididas em dois blocos: o primeiro com seis caricaturas e o segundo com três delas) a três de euforia.

Tratemos, pois, da ideia de recreio. No segundo verso, o jovem poeta questiona “mas será só isso?”. Parece que sua indagação vem ao encontro das definições registradas da palavra **recreio**. O vocábulo deriva do latim *recreare* e significa recrear, divertir, causar alegria e prazer ou ainda “aliviar de trabalho, tarefa ou situação difícil, pesada” (HOUAISS, 2001, p.84). Faz referência ao *espaçotempo* livre entre as aulas, após um longo período sentados, realizando exercícios, atividades de estudo em sala de aula, quase em posição estática. Diz respeito aos movimentos que se personificam em meio a brincadeiras, gritos e correria. O recreio é o momento de comer a merenda, de alimentar corpo e alma. Merendar fazendo interlocução com o verbo merecer, no sentido de trazer ganhos, ser digno de merecimentos, lucrar. Pode-se aí compreender o porquê dos castigos: “Está sem recreio!” Se você não é merecedor, não recreia... Vale observar que as fontes materiais escritas encontradas na escola *locus* dessa pesquisa, em seus cadernos de registro sobre o momento do recreio relacionam-se apenas a comportamentos indesejados, brigas, advertências e suspensões. Pensei em tais cadernos de registros como subsídios à pesquisa histórica desse

recreio na instituição e, analisando tais registros, tive a impressão que nada mais ocorre no recreio de significativo, além de atitudes violentas, reafirmando a importância do meu olhar diferenciado para o recreio escolar. O cotidiano escolar nunca foi, de fato, pacífico nem para alunos, nem para professores; “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1998, p.38), trazendo a passividade e a docilidade como expressões da regra da vida dos dominados. A docilização tornaria os corpos mais produtivos? O recreio é envolto em um clima de vigilância e cabe ao professor e ao inspetor de disciplina atravessarem o ir e vir das crianças e jovens como policiais, severos e rigorosos, dispostos a manter a ordem a qualquer custo. Hoje em dia, nas escolas, broncas e castigos não funcionam mais para mostrar sua autoridade nessa relação; têm sido necessárias medidas mais firmes de segurança. A disciplina traz intrínseca a ela uma forma peculiar de punição, rememorando um modelo reduzido de tribunal. À penalidade disciplinar pertencem a inobservância às regras e tudo que se afasta delas, além dos desvios de conduta. Como penalidades mais enfáticas que tratam de punições, temos a liberdade vigiada, a proibição de permanência em determinado local, a tutela penal, o acompanhamento médico (psiquiátrico, psicológico...) obrigatório, visando neutralizar a “periculosidade” desses indivíduos.

Tratando pelo campo semântico, temos *recreare* ainda com a ideia de recriar, criar novamente; fazer desse *espaçotempo* um momento de diferente e livre criação, que se perceberá nas situações descritas nos próximos capítulos. A ideia de “recriar” como atos de recreação + criação nos remetem a instantes de (re)invenção nos cotidianos; são oportunidades recreativas que demonstram o poder criativo e criador de novos possíveis vetores. Entende-se por recreação “o momento ou a circunstância que o indivíduo escolhe espontânea e deliberadamente, através do qual ele se satisfaz (sacia) seus anseios voltados ao lazer” (CAVALLARI; ZACARIAS, 1994).

Trazendo a definição mais popular entre os jovens, o recreio é o momento de extravasar a energia acumulada e reencontrar colegas de outras turmas. O recreio seria, pois, um elemento facilitador da socialização, onde o aluno pode interagir com seu(s) grupo(s), espontânea e livremente, galgando companheirismo, parceria e cumplicidade.

Porém, a maior parte das instituições de ensino costuma menosprezar esse momento. É de meu conhecimento particular que muitas escolas reduzem o tempo de recreio, anteriormente previsto para 30 minutos, para 20 ou até mesmo 15 minutos; há escolas, em que colegas meus trabalham, dentro de comunidades, que restringem o recreio ao horário de comer e retornar para a sala de aula, não havendo, sequer, um espaço específico destinado a ele. Gouveia (1969) relata a importância do recreio para o desenvolvimento da criança e do

jovem, ressaltando a necessidade de se cultivar, essencialmente nesse período, a espontaneidade, o diálogo, a convivência em grupo e a livre expressão de sentimentos.

Dessa maneira, a prática social dos envolvidos nesse processo é fundamental para o entendimento do complexo processo ensino e aprendizagem (não mais visto apenas como uma atividade meramente intelectual), através de ativa participação, vivência de sentimentos, tomada de atitudes e escolha de procedimentos para alcançar os objetivos propostos, contrapondo-se à ideia de inércia na sala de aula, que se restringe ao caráter físico. A aprendizagem não é uma resposta, mas um processo decorrente de experiências vividas, problemas levantados e ações desencadeadas.

#### **1.4 AS IMAGENS E A ESTETIZAÇÃO DA ESCOLA**

Tem se tornado cada vez mais patente o uso de imagens no plano dos debates e produções acadêmicas ou não. A pesquisa em Ciências Humanas pode ter na imagem uma aliada metodológica para a construção de um olhar sobre o ser humano que escape dos moldes massificados existentes. Mas o que é uma imagem? Como defini-la, se já diziam os poetas, populares ou eruditos, que elas “valem mais que mil palavras” ou que “imagens são palavras que nos faltaram”? De difícil conceituação, a imagem envolve qualquer forma de expressão ou visualização elaborada pela ação humana; tendo sido gerada para memorar e extrapolar aquilo que ela representa.

Uma imagem é uma cena que foi recriada ou reproduzida. É uma aparência, ou um conjunto de aparências, destacada do lugar e do tempo em que primeiro fez sua aparição e a preservou – por alguns momentos ou séculos. Toda imagem incorpora uma forma de ver (BERGER, 1983, p.12).

É como uma obra de arte, hábil a encantar, seduzir, facilitar a construção de uma percepção crítica acerca da realidade na qual estamos inseridos. A imagem estabelece uma gama de possibilidades de diálogo com as diferentes relações e áreas. Apresenta-se como uma forma de resistência ao que a mídia consumista imprime como visibilidade através dos meios de comunicação. Segundo Deleuze,

a imagem visual mostra a estrutura de uma sociedade, sua situação, seus lugares e funções, as atitudes e papéis, as ações e reações dos indivíduos, em suma, suas formas e conteúdos (DELEUZE, 1990, p.26).

A visibilidade tem destaque ao longo da História da humanidade, desde a pré-história, e, com ou sem movimento, as imagens que vemos nas mídias, nas redes sociais já garantiram lugar cativo em nossa sociedade. A visibilidade é fabricada, é cultural. As imagens ajudam a criar e sustentar nossos anseios e circundam nossos pensamentos dia e noite. O desejo de saber interpretar uma imagem não é um movimento simples. Imagem é signo e interpretar imagens como enunciados é carregá-las de sentidos tensionados, expressos sob a combinação de sons, movimentos, falas e as próprias imagens. A leitura de imagens pressupõe uma alfabetização visual crítica, capaz de confrontar os apelos midiáticos e de desenvolver competências cognitivas. “A leitura que fazemos da imagem depende do sentido, da interpretação, da subjetividade, do contexto, dos condicionamentos sociais e técnicos” (ADÃO, 2011, p.9). O que vemos é o que nos possibilita nossas práticas educadas do olhar. Ler além das imagens do cotidiano escolar é compreendê-las em uma perspectiva de retomada aprofundada dessa educação do olhar, a fim de garantir uma prática rotineira de leitura de imagens nas escolas.

Estamos submetidos ao “olhar de máquina” que (res)significa nossa estada nesse mundo, criando comportamentos e experiências subjetivas absolutamente novas. Já dizia o poeta Manoel de Barros (2009), que “a fotografia não é uma mera reprodução da realidade, mas um registro definitivo acerca do olhar do retratista sobre essa realidade”. Considerar as questões levantadas pelo uso da imagem técnica é também buscar uma vasta compreensão sobre a nossa própria história, nossa cultura e nossas formas de subjetivação. A fotografia simboliza não apenas um documento, mas uma fonte pictográfica de pesquisa, um efetivo registro da realidade social; pode ser ainda um flagrante da vida cotidiana, de quem é retratado, mas também do fotógrafo. Ela aviva nosso imaginário, recria memórias e emoções. Cada fotografia não se prende a retratar somente a realidade momentânea, mas traz possibilidades imaginativas a partir da “imagem congelada” retratada. Toda imagem absorve uma forma de ver; apesar da impressão dada acerca do modo de ver do fotógrafo, nossa leitura da imagem vai depender do nosso próprio modo de ver.

Fotografia é memória e com ela se confunde [...] são constantes os equívocos conceituais que se comete, na medida em que não se percebe que a fotografia é uma representação elaborada cultural / estética / tecnicamente (KOSSOY, 1998, pp. 42 - 43).

O fotógrafo retrata aquilo que vê, que culturalmente percebe do outro, é a sua visão do olhar do outro, é apenas uma interpretação. Estamos nos referindo ao uso das “máquinas de

visão” (fotografia, cinema, vídeo, internet...), criadas a partir do século XIX, que vêm suscitando novas formas de tomada de consciência do mundo e de si mesmo. O profissional se situa em um lugar exterior, como Bakhtin (1993) nomeia de exotopia. O outro é quem está vendo do lado de fora, quem pode retratar uma tentativa de imagem acabada minha e o acabamento, para o autor, é uma espécie de cuidado que emana do artista para com o seu retratado. A exotopia é uma criação individual, “um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior” (AMORIM, 2007, p.102), mas não uma neutralidade. “A dimensão ética da atividade estética é como um elemento-chave para o entendimento da atividade de pesquisa. [...] Trata-se do conceito de exotopia” (AMORIM, 2007, p.103). Entre a imagem que faço do outro e a que ele faz de si mesmo há uma desigualdade de lugares e de valores. “Meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo” (AMORIM, 2007, p.104). O momento da escrita é responsivo e responsável; é a minha possibilidade de responder nesse afastamento. Nesse movimento exotópico, o pesquisador (agora também escritor) tem condições de dar forma e acabamento ao que viu, ouviu, fotografou, registrou e completar com o que é transcendente à sua consciência. Esses valores que são agregados ao outro provêm do excedente da sua visão. Dessa forma, a narrativa é carregada de marcas do narrador, assim como a argila do vaso é demarcada pelas mãos do oleiro. A realidade é simbólica, tangencia os sentidos a ela dados; é o olhar impresso ao dito real. A escrita é feita de um entrelugar, segundo Bhabha (1998), um lugar entre o consciente e o apaixonado; é como eu me coloco dentro do *espaçotempo* e como eu o percorro, extraindo minhas percepções individuais. O entrelugar é local de disputa de poder e de polaridades. Ninguém é dono das palavras, essas circundam o plano das ideias.

Vivemos a “era do cotidiano” impregnada de ações e imagens estéticas. As imagens possibilitam dar ao texto, além de suas dimensões ética, política e epistemológica, uma ampla perspectiva estética. A era do cotidiano é marcada por uma concepção de sociedade baseada no poderio econômico imediatista e no sujeito inofensivo, que atende às imposições econômicas e sociais; onde os meios de produção do conhecimento são atrelados às práticas sociais e culturais cotidianas. Conforme atesta Berino (2010, p.274), “o cotidiano é a oportunidade da desobrigação, da reparação e da criação, diante das metas impostas e dos horizontes prescritos”. Tais práticas cotidianas demandam a criação de estratégias investigativas consonantes com a experiência prévia de ver e de ser visto dos sujeitos com o auxílio de instrumentos técnicos. O olhar entre as pessoas se amplia e se aperfeiçoa com o

uso de tais técnicas; não há mais o olhar direto de um pelo outro, mas o olhar através de equipamentos, exigindo novas formas de interlocução e de relação.

Berino (2010) tem dedicado grande parte de seu estudo às pesquisas com/das imagens. Tudo começou com uma vivência própria sua, como professor de História de escolas públicas de Educação Básica do Rio de Janeiro, onde fotografava, inicialmente, espaços como registros de locais que compunham a escola. Quando os alunos o viam com a máquina fotográfica, logo faziam poses e se ofereciam para serem retratados como personagens. Começou a fazer uso desse acervo em suas pesquisas e vasculhar outros vestígios nos arquivos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde começou a lecionar. Dali, as marcas de registro de memória foram se ampliando: paredes, material escolar, banheiros, pichações. Aliado aos estudos de Armando de Barros<sup>9</sup>, pesquisador da Universidade Federal Fluminense, Berino admitiu a possibilidade das imagens serem pedagógicas, produzidas conscientemente ou não dentro do espaço escolar; pensando em uma produção analítica das imagens como uma prática cultural da pedagogização. “A educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica que estivesse preocupada com a leitura de imagens” (NELSON et al, 1995, p.109). Paulo Freire, dentro de sua atividade educativa transformadora, já vislumbrava a elaboração de uma Pedagogia da Imagem voltada para a prática da liberdade, do protagonismo autoral, da valorização dos diferentes saberes, do diálogo, da comunicação e da inovação. A Pedagogia da Imagem é uma pedagogia de relacionamento, que “propicia uma visão analítica das visualidades dos praticantes no cotidiano escolar” (BERINO, 2009, p.103), aproximando-a do que é criativo e verificador da expressão dos praticantes nas escolas; além de buscar conexões que integrem a extensa rede de visualidades entrelaçadas exibidoras da cotidianidade dos currículos. É o local de produção das visibilidades, das práticas do olhar, do campo social, onde são expressas as aproximações e transgressões do cotidiano, por meio da troca de conhecimentos. Traz à tona uma reflexão acerca da realidade, destacando que a imagem além de ser vista, deve também ser lida.

Os jovens vêm se abrindo a novos diálogos; suas imagens são altamente comunicativas, querem nos dizer muito acerca da sua vivência. São um convite a enxergar mais do que meras representações de formas vivas, mas verdadeiras expansões da existência de olhares outros sobre o modo de vida das pessoas. Essa é a sedução que a estetização da

---

<sup>9</sup> Estudos baseados no artigo do autor Armando de Barros no livro **O Fotográfico**, organizado por Etienne Samain, Editora Senac, 1998.

escola exerce sobre o cotidiano escolar. A razão estética é um momento da razão prática. A experiência estética às vezes é contrária ao capital, mas também fundamental a ele, retroalimentando-o. Uma imagem que justifique sua inserção num contexto de aprendizagem deve ser capaz de provocar um questionamento ao mesmo tempo ético e estético (MAFFESOLI, 2007).

Imagem ou ilustração? A presente pesquisa traz como foco o uso de imagens como entradas de leitura que ganham enunciação através das múltiplas vozes exteriores que marcam nosso discurso (polifonia = vozes do fotógrafo, do cenário, do leitor...). Tratamento diferente recebem as ilustrações, com caráter apenas ornamental dentro da narrativa. O texto apresenta imagens que foram gentilmente cedidas pelos alunos (oriundas de seus arquivos pessoais e das redes sociais), solícitos e parceiros com o desenvolvimento dessa pesquisa. Representam os diferentes espaços do recreio escolar no Colégio Pedro II *Campus* Engenho Novo II e seus praticantes nas “artes do fazer”, oportunizando espaços de criação, potencializando sua existência consciente e buscando relações mais humanizadas nesse movimento do cotidiano escolar. Enfocam as relações tecidas entre os grupos sociais nesses espaços agradáveis de construção e inspiração, ressaltando o desafio da formação da resistência juvenil pela regulação e emancipação, no intuito de galgar práticas e saberes emancipatórios. “Mostrar *espaçostempos* educativos usando imagens significa, em primeiro lugar, mostrar aquilo sobre o que um artista quis chamar a atenção” (ALVES, 2003, p.67). As imagens produzidas por esses alunos descortinam o que é ser jovem dentro de um cotidiano escolar, em que se cobram deles comportamentos e valores referentes a um senso comum, julgados apropriados para a convivência social, além de práticas cotidianas de ser e estar subservientes no espaço escolar e, ao mesmo tempo, expõem seu caráter opositor, de valores rompidos e de paixões engendradas por meio de suas produções juvenis. Reconhecem, por meio das imagens, possibilidades de intervenção no currículo. Mas a quem pertencem essas imagens? Grande parte delas foi retirada de redes sociais e, hoje, pertencem ao mundo e/ou a todo mundo que delas compartilhe; estão despersonalizadas. Conhecemos sociedades tradicionais que não permitiam a prática da fotografia por acreditarem que esta poderia ser capaz de aprisionar a alma do ser retratado. Mas aqui o que se busca é o inverso, a soltura dessa alma, a demonstração do espírito, da liberdade da identidade juvenil. Para que a pesquisa saísse do campo de vista da aparência e chegasse à sua essência, além das imagens extraídas desse recreio, através de fotos tiradas pelos próprios alunos, foi necessária a realização de Rodas de Conversa. As imagens e as palavras nos ajudam a constituir a identidade juvenil, dentro de um cronotopo da cultura, onde nada é fixo, as identidades estão em constante metamorfose.

Identidades são cadeias aprisionadas do mundo, podendo até mesmo reconhecer algumas delas como vendidas.

## 2 O CAMINHO TRILHADO E OS ESPAÇOS PERCORRIDOS

Educação é vida, está em constante movimento e não pode ser entendida como algo estático, mas como um processo em constante mutação, se inventando, desinventando e reinventando. Entre docentes, discentes, estudiosos e pesquisadores em educação, há o forte desejo de trazer para o ambiente, muitas vezes, sisudo da escola, um pouco mais de alegria, diversão e brincadeira, sem necessidade de alcançar esse ou aquele objetivo nem de bater metas pré-determinadas, mas pelo simples fato de se ter prazer e ser feliz. Nos cotidianos escolares, o currículo não fica na mera reprodução do que é oficial nem das regras prescritas pelos Ministérios e Secretarias, novas práticas, relações e usos dos *espaçotempos* vão surgindo a todo instante, seja na sala de aula, no recreio ou em qualquer outro espaço de que se esteja falando. Os currículos praticados relacionam-se a pequenas ações que arrevesam os cotidianos e alcançam todo o espaço escolar e até mesmo além dos muros da escola (OLIVEIRA, 2004). São tecidos por todos os sujeitos da escola, abrangem aprendizagens outras, diferentes daquelas oficialmente previstas, em ritmos não programados que levam a caminhos diferentes das diretrizes e matrizes curriculares, pois se embrenham pelo campo das invenções.

Currículos praticados são processos cotidianos intrinsecamente enredados, que se determinam mutuamente, não havendo como diferenciá-los, pensá-los de forma isolada, em meio às tessituras e partilhas das redes cotidianas de *saberesfazeres* (FERRAÇO, 2007, p.76).

### 2.1 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Pesquisar pode ser entendido como “um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito” (ZAGO, 2003, p.307). A metodologia é o percurso do pensamento, “é a arte de guiar o espírito na investigação da verdade” (MICHAELIS, 2000, p.1368), da sua própria verdade, nunca única e absoluta. Segundo Tobias (2005, p.121), é a “ciência que trata do método, o qual, por sua vez, sendo parte lógica material, é o caminho seguido pela razão humana para a aquisição da verdade”. Não existe uma metodologia universal, nem melhor ou mais correta, e sim a opção mais adequada para responder aos problemas levantados. Na

escolha da metodologia de pesquisa, é fundamental que o pesquisador busque formas de investigação que se entrelacem à sua rede de sentidos e impliquem na confirmação ou na refutação de suas hipóteses ou ainda em novas hipóteses (CORAZZA, 2002). Procuramos por uma metodologia que nos traga a nossa verdade, aquela que “foi historicamente possível de ser enunciada; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou” (CORAZZA, 2002, p.124).

Teoria e metodologia caminham juntas. A teoria é o conjunto de princípios fundamentais da arte ou da ciência, o conhecimento utilizado no processo investigativo orientando a obtenção de dados. É construída para explicar ou compreender fenômenos e processos. O estudo nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2003, 2001, 2012, 1998, 2004) é, nessa pesquisa, um aporte teórico-metodológico, que aparece para explicar o processo de formação das identidades juvenis (CANCLINI, 2005; CANEVACCI, 2005), ao mesmo tempo que é o caminho seguido para a aquisição de dados sobre o recreio escolar (metodologia). Mas até onde as pesquisas acadêmicas estão preocupadas com os problemas do cotidiano? Até onde o cotidiano é considerado científico, acadêmico? A presente dissertação tem a pretensão de, através de uma consciência crítica, ser capaz de transitar pelos diferentes gêneros discursivos (desde o discurso acadêmico formal às formas cotidianas de expressão, através de ações, imagens, opiniões, narrativas e representações sociais). Para que a pesquisa saísse do campo da aparência e chegasse à sua essência, seu pano de fundo foi o Materialismo histórico-dialético, expressão do arcabouço conceitual e das marcas de sua vinculação dialética com a matriz do dialogismo (BAKHTIN, 2002). Concebo esse dialogismo como forma de encontro dessa essência humana que, somente através das imagens dessa pesquisa, não seria possível alcançar. Foram necessários momentos de conversa e interação dialógica, em que sutis expressões faciais e contidos movimentos pudessem compor o universo de observações e registros.

A técnica da pesquisa trata dos procedimentos práticos a serem adotados para a realização de um trabalho científico (MIRANDA NETO, 2005), é a especificação do como fazer, a parte prática da pesquisa, quase como o “modo de preparo” de uma receita. Foram utilizadas como base para a construção de dados: observações científicas registradas em diários de campo; Rodas de Conversa realizadas com os jovens durante o recreio, com o objetivo de captar informações além da aparência e sentimentos, que foram transcritas posteriormente; utilização de registros fotográficos feitos pelos próprios alunos, que “muito mais do que registros [...] fabricarão um passado” (CUNHA, 2005, p.32), como base para a

construção de dados. Os dados foram tratados à luz dos estudos nos/dos/com os cotidianos, à luz da fotoetnografia como método de pesquisa.

Partindo da definição de etnografia como o estudo de grupos sociais, suas características antropológicas, sociais e culturais, a análise fotoetnográfica segue a linha da Antropologia visual e os critérios de análise e interpretação permitem que o investigador delineie um perfil daquele grupo em questão. (BONI & MORESCHI, 2007). Tal análise não vislumbra apenas esclarecer o saber científico, mas compreender, de forma humanística, o que o outro tem a dizer para os demais que querem ouvi-lo, vê-lo e senti-lo (ANDRADE, 2002). Em um primeiro momento, o pesquisador descreve fatos e situações (aquilo que é visível na foto) e interpreta, por vezes, o não-visível, contextualizando e trazendo credibilidade à sua análise. Posteriormente, organiza as descrições, codificando-as em categorias dedutivas ou indutivas e cruzando estas codificações com outras provenientes de outras fontes (áudios, vídeos, registros escritos).

## 2.2 OS ESTUDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

O estudo do cotidiano vem ganhando cada vez mais expressão no entendimento da vida escolar, por ser visto como um cenário de oposições e complexidades, nem sempre redutíveis à contradição presente nas escolas; é na descoberta dessas “insignificâncias” do mundo e das pessoas que eles se pautam.

Meu fado é o de não saber quase tudo.  
Sobre o nada eu tenho profundidades.  
Não tenho conexões com a realidade.  
Poderoso para mim é aquele que descobre ouro.  
Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias - do mundo e as nossas (BARROS, 2003, p.19).

Louro (2000, p.63) aponta que as práticas cotidianas são as que carecem de problematização: “as práticas rotineiras e comuns, os gestos e palavras banalizadoras que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança”.

Na proposta teórico-metodológica de pesquisa nos/dos/com os cotidianos, Alves (2001) enfatiza a importância desse pesquisador estar “mergulhado” no *locus* de sua pesquisa, a fim de acompanhar a veemência desse cotidiano escolar. Tal mergulho não pretende institucionalizar uma suposta verdade, mas apresentar a complexidade das redes rizomáticas

de *saberesfazeres* que compõem uma experiência real cotidiana. A autora condena, a princípio, as pesquisas que ficam apenas no campo da visualidade, ignorando todos os outros sentidos envolvidos. Ela também indaga a ideia de neutralidade das pesquisas, uma vez que o pesquisador é atravessado pelas redes cotidianas, que interferem no seu viver dentro do território em análise. Logo, Alves (2001) defende o mergulho por inteiro, com todos os sentidos no fluir do cotidiano.

[...] mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho (ALVES, 2001, p.19).

Corroborando Carvalho (2009), é no cotidiano que as coisas alcançam novos rumos, perdem / ganham sentido; sendo esse o *espaçotempo* da instituição / destituição, constituição / desconstituição de valores em que as coisas são chamadas à sua existência / desistência, ao mundo das coisas próprias. Escrever no cotidiano é trabalhar com o invencionismo, se incomodar com *outraspalavras*, perpetrar práticas emancipatórias dentro da estrutura escolar panóptica, ouvir a voz dos sujeitos mesmo não sendo eles autores acadêmicos.

Pesquisamos, ou gostaríamos de pesquisar, a História onde ela está fora de controle, no cotidiano – um lugar sem eira nem beira – onde habitam tanto o rei com seus ministros quanto o homem mais ordinário – ordinário nos seus todos sentidos. Lugar onde as coisas começam e terminam, encarnam-se e desencarnam. Lugar onde a palavra tanto interior como exterior se encontra desordenada, e não fixada num sistema acabado, sempre em fluxo-refluxo, circulando nas bocas e nos becos por entre os dentes e as pregas da vida. [...] É aí, no cotidiano, que todas as histórias acontecem acontecendo (acontecem / desacontecendo) na seiva secretada da vida sempre a jorrar seu líquido, e que só depois serão codificadas, estabilizadas nos sistemas da arte, da religião, da ciência e da política e constituirão – algumas, não todas – as páginas das nossas histórias e fantasias (CARVALHO, 2009, p.111).

Como adverte Bakhtin (1993), quando um homem vive de forma responsável e responsiva, não pode ter sua vida fragmentada em ora isso ou ora aquilo; a vida só pode ser vivida por inteiro, de forma completa, única e insubstituível quando atinge três esferas – ciência, arte e conhecimento.

Ferraço (2007) registra que as pesquisas nos cotidianos escolares são feitas junto dos praticantes da escola, sem separação entre sujeito e objeto da pesquisa, pois emerge de um cotidiano que também eu vivi, intervi e participei. Dessa forma, segui o fluxo dos estudantes

pelos diferentes microlugares do recreio escolar. Assumi uma postura de diálogo e de conversação em meio a Rodas de Conversa com os alunos em movimentos diversos, seguindo experiências e sentidos tecidos no cotidiano, que aconteciam dentro das possibilidades dos encontros. As observações científicas iniciais foram por mim registradas em um diário de campo, que permite apontar “o papel da escrita no encontro (e confronto) de culturas e de grupos sociais que o trabalho de campo propicia” (SILVA, 2006, p.64). Teve como função “transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimentos e modos de fazer” (BARROS; KASTRUP, 2009, p.70). São anotações que trazem impressões e afetos, não apenas sobre os sujeitos observados, mas também as reações do próprio pesquisador.

O diário continuou acompanhando as Rodas de Conversa, que também foram gravadas no celular e transcritas com nomes fictícios para garantirem a identidade e a idoneidade dos falantes, e serviram como base de dados a essa pesquisa. Nossas Rodas de Conversa aconteciam fluidamente, sem um roteiro de perguntas previamente acordado ou operacionalmente definido; um pesquisador no cotidiano adota conversas espontâneas em encontros situados (SPINK, 2008). Essas conversas de pesquisas em educação são concebidas por Silveira (2002) como uma “arena de significados”, sendo um jogo de interlocução entre os praticantes, atravessado pelas “representações e imagens, negociações e disputas, escaramuças e retiradas estratégicas” (SILVEIRA, 2002, p.122). O movimento de exotopia durante o tratamento dos dados dá melhores condições ao pesquisador de dar forma e acabamento ao que viu e ouviu, complementando com o que transcende à sua consciência. Nessa análise de dados do diário de campo e das Rodas de Conversa, pude concluir que suas narrativas foram se tornando mais densas e substanciais à medida que as rodas de conversa aconteciam e uma relação mais próxima com a pesquisadora foi se estabelecendo; os praticantes desse cotidiano conseguiram melhor expressar suas emoções à medida que relatavam suas experiências e compartilhavam suas opiniões. Eram relatos autênticos, desprovidos de vaidade pessoal, de grande troca e aprendizado partilhado. As Rodas de Conversa têm o poder de deixar os conflitos e tensões, dores e risos mais aparentes e humanos, em um mundo onde se apagam as marcas da memória, se esquecem as histórias, se perdem os elos que um dia uniram pessoas e ideais. Elas trazem à cena tanto tensionamentos que reproduzem e regulam as lógicas hegemônicas quanto a abertura dada ao invencionismo.

O uso de imagens na pesquisa foi a mola propulsora dessa pesquisa e importante subsídio para esses escritos. A imagem traz consigo maneiras outras de narrar o cotidiano, possuem um potencial “mais rico e polissêmico que o dos textos escritos, auxilia-nos na tarefa

de compreender e de explicar melhor a complexidade e a dinâmica do cotidiano escolar” (ALVES; OLIVEIRA, 2004, p.19). Por meio delas, acompanhei as tramas cotidianas que ganharam consistência e sentido nesse local.

Desejava contar histórias de um determinado *espaçotempo*: o recreio escolar. Aspirava trazer experiências não só dos alunos, mas de vidas em plenitude. Compreendendo as práticas desses atores, seu contexto e o que se passa no interior da escola é que se “mergulha” no cotidiano em sua realidade. O cotidiano escolar é um terreno estético, um espaço de busca pela visibilidade. Perscrutar o cotidiano escolar com suas aspirações, ambições e desejos é optar por ele como fonte fundamental de investigação e interpretação das práticas escolares.

### **2.3 (RE) (DES) ENCONTROS NESSE ESPAÇOTEMPO**

O primeiro ano de Mestrado transcorria e vieram com ele as disciplinas eletivas... “Você vai estudar Bakhtin, mas nem pense em incorporar pensamentos bakhtinianos à sua pesquisa!”, advertia meu orientador, enquanto eu seguia, dia após dia, cada vez mais encantada pelo universo do russo Mikhail. Até que, em um ato voraz de petulância, ofertei a possibilidade da escrita de um artigo aliando Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. “Excelente ideia! Não só para você escrever um artigo, mas para um capítulo da sua dissertação!” Pronto! O orientador, antes tão determinado, fora seduzido pelo encanto bakhtiniano... E aí tem início os estudos para esse tal capítulo, unindo a tão emblemática figura do brasileiro Paulo Freire aos novos encantos do autor russo.

Adentrei o universo freiriano ainda no antigo Curso Normal trabalhando especificamente com as obras *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Pedagogia da Autonomia* (1996) – as mais conhecidas e vendidas mundialmente e, talvez por esse motivo, algumas das únicas que costumam ser lidas, até hoje, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas. Nesse tempo, já me encantei com a importância dada por ele a educar com criatividade, dentro de uma pedagogia questionadora, da pergunta. Notava a necessidade do educador reinventar-se constantemente, a fim de acompanhar os avanços do cotidiano. A escola, segundo Giroux (1997), é o lugar de transmissão da cultura dominante, onde o senso comum ganha espaço na cabeça dos alunos, tornando-os preparados para o mercado de trabalho e, como agente de controle social, conformando-os ao seu *status quo* de classe operária. Uma educação incapaz de relacionar os objetivos pedagógicos ao que se pode chamar de capital humano – “atributos cognitivos, linguísticos e dispositivos que os diferentes estudantes trazem à escola”

(GIROUX, 1997, p.83); uma escola que pressupõe alunos analfabetos culturalmente que “aprenderão pouco a respeito do pensamento crítico, e muito do que Freire chama de ‘cultura do silêncio’” (ibidem.); uma escola que negligencia a relação da teoria com a realidade que vivemos e percebemos. Entretanto, essa mesma escola pode ser palco de rompimento com esse modelo, desenvolvendo o potencial crítico e partícipe dos alunos, tornando-os responsáveis pelo processo democrático da aprendizagem. Através dos estudos sociais, fazer da escola agente de socialização, propiciando atividades reflexivas e libertadoras. Nesse contexto, surge o professor, que não pode ser visto como um mero aplicador de tarefas, um repassador de informações, um facilitador (como se fosse um equipamento tecnológico); é muito mais um problematizador daquilo que nos é imposto como verdade, um reinventor crítico da realidade, um intelectual transformador livre e responsavelmente ativo. Giroux (1997) amplia o papel dos professores a um questionamento político, retratando-os como “mediadores, legitimadores e produtores de ideias e práticas sociais; eles cumprem uma função de natureza eminentemente política” (GIROUX, 1997, p.186), lutando contra “as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora da escola” (ibid.,p.163), fazendo de seus alunos cidadãos de conhecimento e de coragem na luta por seus direitos.

Porém, eu mesma me via inserida dentro de um contexto de escola de “educação bancária” (FREIRE, 1970), onde os alunos eram tratados como receptores de informações, supostamente com poucas habilidades para interpelar os conhecimentos que lhes eram dados prontos, “enlatados”. A escola tradicional em muito se assemelhava ao panóptico de Foucault (1977): uma prisão com sua arquitetura restritiva, com salas trancadas como celas, rotinas e ambientes institucionalizados; o recreio funcionando como a hora do banho de sol diário, sempre encurtado e acumulado de energia e barulho. Aos poucos, eu conseguia perceber esse sistema, mas, ao mesmo tempo, nada podia fazer para confrontá-lo. Brotavam em mim os primeiros sentimentos de “imobilidade pedagógica”, como se estivesse presa entre as linhas de um caderno, buscando uma brecha para dali fugir e buscar novos horizontes, como mostra o personagem da ilustração a seguir.

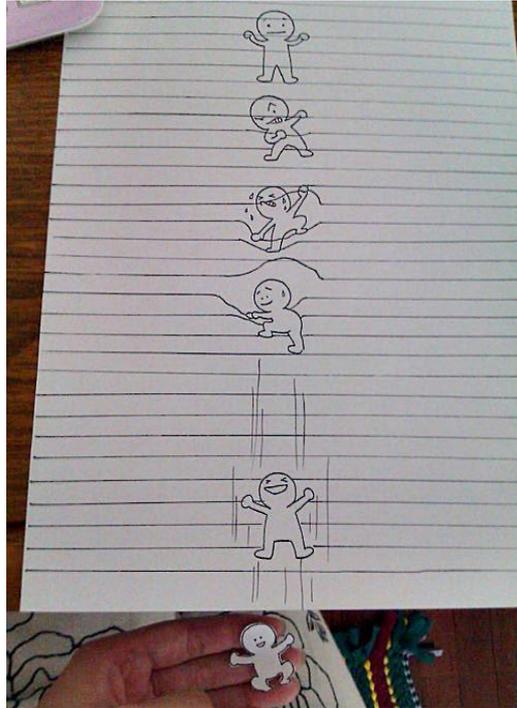


Ilustração 02 – Linhas, uniformes e grades curriculares

Fonte: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/151b2d37c12defbb> (Autor desconhecido) - (Acessado em 09/08/2015)

Minha caminhada profissional seguiu por algumas escolas particulares, até que, em 2003, ingressei no sistema de ensino público federal. Nele, tenho conseguido compreender melhor a educação como um ato político, trabalhando pela idealização de uma sociedade com mais paridade e democracia, que possa cooperar para a criação de um mundo em que seja mais simples amar e demonstrar esse sentimento (FREIRE, 1980). Ali fui contradizendo minhas suposições anteriores e concluindo que não existe educação neutra, que ela age na formação de um povo sujeito e soberano, capaz de vislumbrar uma sociedade mais humana, menos apática e injusta. No ensino público, vivo um cotidiano de busca constante pela garantia da autonomia dos discentes-cidadãos, de tomada de consciência por parte destes das contradições que a vida nos impõe, de valorização dos diálogos estabelecidos e das experiências vivenciadas, de desenvolvimento do espírito crítico e, conseqüentemente, de recusa aos modelos engessados impostos pelo governo. Corroborando Freire, “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 2000, p.12). A cabeça das crianças e jovens é repleta de ideias, sonhos, desejos, curiosidades, sentimentos, experiências pessoais e a escola não pode querer esvaziá-las, como na ilustração a seguir.



Ilustração 03 - Cabeça de criança

Fonte: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/151b2d37c12defbb?projector=1> (Autor desconhecido)  
– (Acessado em 23/03/2016)

Muitas críticas foram e são feitas por figuras conservadoras, que não aceitam opiniões divergentes, troca de experiências, ideias e ideais próprios de liberdade, acerca da obra de Paulo Freire, principalmente no que concerne às questões de gênero; elas desconsideram o contexto histórico-temporal em que suas obras foram pesquisadas e escritas. Como o próprio autor diz em uma de suas obras, uma das coisas mais tristes a um ser humano é não pertencer, não se enquadrar em seu tempo (FREIRE, 2011); o que poderia ser visto pelo lado positivo como sendo característica de alguém visionário para seu tempo. Em um país como o nosso, considerado economicamente como “em desenvolvimento”, com sérios problemas, sobretudo na área educacional, ter um nome célebre como o de Paulo Freire nos engrandece e nos dá visibilidade no cenário educacional mundial. O Manifesto de 1959<sup>10</sup> endossa essa questão educacional dizendo que, “na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação” (BRASIL, 1959, p.125).

Outro ponto de crítica é o fato de Freire utilizar ideais de Marx em suas obras sem citar a fonte. Freire endossa os princípios marxistas, atestando que somos condicionados pelo sistema capitalista, não somos determinados por ele. Complementa com o conceito marxista do trabalho, em que o estudo e o trabalho acontecem concomitantemente, não se trabalha para estudar, nem se estuda como pré-requisito ao trabalho. A educação, segundo o autor, é forjada

<sup>10</sup> Manifesto escrito por Fernando de Azevedo e outros educadores brasileiros, em que situam os problemas pelos quais o sistema de ensino brasileiro vinha passando e defendem a existência e ampliação da educação pública, não enquanto monopólio do Estado.

pelas concepções capitalistas. Marx trabalha com a “filosofia da práxis”, onde teoria e prática não se dissociam (VÁSQUEZ, 1967). A educação não se restringe à ciência; ela é arte e prática, ação e reflexão, conscientização e projeto. Em relação ao marxismo ortodoxo, a concepção freiriana mantém sua originalidade na afirmação da subjetividade como premissa para a revolução, para uma transformação social. A educação deve ser uma forma de organização de uma ação consciente dos sujeitos históricos.

Os pensamentos de Freire são também antropológicos, lidam diretamente com a questão da identidade, de forma a repudiar a manipulação existente por parte da cultura dominante e opressora. A relação opressor-oprimido, apesar de mostrar-se por vezes mecanicista, refuta uma identidade que não se configura como perpétua. Não se pode esquecer que, para falarmos de identidade, faz-se necessária uma contextualização local, social, histórico-temporal, financeira, material... O encantamento do pensamento de Freire reside no fato de encarar a todos como detentores de cultura. Não existe pessoa sem cultura, sem riqueza cultural. Um dos desafios da escola é ignorar essa riqueza cultural dos alunos, ao invés de recebê-la de forma carinhosa / amorosa / contributiva. Atualmente, a importância do conceito da cultura nas escolas é fundamental. Hoje, não se pode pensar a cultura como simples relação de pertencimento à identidade de um grupo, como representativa de alteridade. Para Geertz (2003), a cultura é formada por construções simbólicas – significados contidos num conjunto de símbolos compartilhados -; é uma teia de significados tecida pelo homem. Essa teia orienta a existência humana. Trata-se de um sistema de símbolos que interage com os sistemas de símbolos de cada indivíduo numa interação recíproca. Para Bhabha (1998), por sua vez, cultura é diversidade, embora haja o entrelugar que é o local onde ocorre um choque cultural permanente, onde as diferentes culturas disputam seus espaços, sem, contudo, haver hegemonia nessa multidão de fragmentos étnicos, linguísticos e culturais.

No desenvolvimento dessa pesquisa, Freire dialoga com outros autores em determinados aspectos mais específicos da formação dessa cultura. No que concerne à dialogicidade e à amorosidade, sua relação com Bakhtin se estabelece através da dialética, do jogo de palavras e ideias existentes nas relações humanas. A palavra e a imagem não podem ser tidas como um privilégio de classe, mas como elemento formador de identidades. Não uma identidade juvenil única, o que não existe, mas múltiplas identidades juvenis. O livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1970), por exemplo, trata diretamente da importância da palavra na constituição do ser. Freire defende o posicionamento, que é corroborado por

Bakhtin, de que a leitura de mundo deve preceder a leitura da palavra. É preciso aprender a decodificar a realidade e, concomitantemente, ser capaz de reescrever, transformar a realidade existente. Tudo, no mundo, está em permanente interação e transformação. O mundo é inacabado, por isso a educação deve permitir uma leitura crítica da realidade e denunciar a injustiça e a opressão existentes.

Dentro do aspecto da amorosidade nesse processo de constituição das identidades juvenis, corroborando Freire, “a seriedade não precisa ser sisuda” (2000, p.22); levar uma atividade com afinco não significa endurecer sua alma, enrijecer sua relação com o outro. Ao ser convidado a coordenar o novo projeto educacional na Guiné-Bissau, em 1976 (FREIRE,2011), Freire nos relata emoções, identificações e angústias daquele povo. O autor não pretende escrever ali um receituário pedagógico, intento que deixa claro desde o momento que aceita o convite do governo africano. Recusa o lugar de “iluminar”, de ensinar aquele povo, que já é detentor de seu próprio conhecimento. A todo instante, ele busca a valorização das características, peculiaridades e necessidades dos guineenses, adaptando seu modelo educativo à realidade existente. Ele partilha o esforço comum de conhecer aquela realidade que busca transformar.

O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro como sujeito do seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro (FREIRE, 1970, p.30).

Trazer os escritos de Freire à luz dos tempos atuais seria ter a capacidade de ver a escola como um espaço-tempo que incita, possibilita descobertas, não um local de instrução e mera transmissão de conhecimento. Aprender é um ato prazeroso, mas que demanda esforços. À escola, cabe despertar o anseio pela aprendizagem. A escola do futuro deverá se moldar às necessidades do mundo contemporâneo, mostrando-se ousada, corajosa, formadora de autonomia, preparando para o sonho e para a liberdade. É de suma importância que o educando seja preparado para pensar de forma autônoma, estabelecer comunicação e dialogicidade, desenvolver o senso de pesquisa, aprender a trabalhar coletivamente, saber organizar seu trabalho, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, ser capaz de articular conhecimento científico e saber sensível, técnico e popular. Paulo Freire mostra-se atual desde seu tempo e capaz de contribuir para o panorama da educação atual do país. O que Freire nos diz, desde os idos de 1970, mostra sua atualidade, quando comparamos as duas realidades – a atual de início do terceiro milênio e da década de

1970 - que, apesar da distância temporal, demonstram ampla e intensa proximidade situacional.

### **2.3.1 FREIRE E BAKHTIN: AMOROSA E DIALOGICAMENTE FALANDO**

As Ciências Humanas são compreendidas, por Bakhtin, como as “ciências do texto”, pois o que essencialmente caracteriza o ser humano é sua característica de ser falante, produtor e emissor de textos. Tanto pesquisador quanto pesquisado são produtores desses textos, o que atribui às Ciências Humanas um caráter dialógico. A diferença entre eles está no lugar em que se colocam: enquanto o pesquisador age como um detetive, investigando e fazendo descobertas, o pesquisado é aquele que apenas age, fala, vivencia. A voz daquele que se manifesta, no discurso, incorpora e confronta diferentes concepções de mundo. O objeto dos estudos humanísticos é o ser humano expressivo e falante. A perspectiva sócio-histórica representa, pois, um caminho significativo para alcançar uma forma outra de produzir conhecimento.

Nas Ciências Humanas, há produção de compreensões, não de verdades absolutas. O que se busca é a ampliação da visão de mundo, uma concepção outra de ciência interpretativa, em busca de significados. A “verdade” não reside em um único ser, um único pensamento, mas na interação dialógica entre diferentes pessoas que a procuram de forma coletiva. O discurso já surge tendo como base a produção de linguagem compartilhada com pessoas diversas e um objeto específico. O sujeito é partícipe ativo e a produção de sentido é constantemente negociada em todas as etapas do processo. É pela linguagem, na linguagem e com a linguagem que as redes de sentido são tecidas, são construídas, dialogam e disputam espaço, instaurando-se como verdadeiros signos ideológicos. Todo signo é estéril, ganhando sentido apenas pela enunciação. Ele se faz a partir do local onde é produzido (BRAIT, 2005).

O compromisso nas pesquisas em Ciências Humanas é reencontrar o que se perdeu quando o homem foi modificado para objeto e suas histórias foram abandonadas. Histórias da vida cotidiana devem ser consideradas como “memórias coletivas do passado, consciência crítica do presente e premissa operativa do futuro” (KRAMER, 2007, p.498). O homem é capaz de fazer história e contar sua própria história e a de terceiros, assim como é gerado na cultura e é capaz de produzir cultura.

O processo de pesquisa é um caminho de encantamentos e desencantamentos simultâneos dentro do mundo físico e social. Pesquisar é entranhar-se pelas redes de leitura e

escrita que vão sendo constituídas pelo pesquisador através de sua inserção em seu campo. Toda pesquisa, especialmente quando se dá através de uma incursão ao campo, busca interlocutores para produzir conhecimento. O modo como assimila ou rejeita a relação dialógica com o outro será determinante do tipo de conhecimento a ser gerado. Sendo assim, ao (res)significar os papéis da interlocução – pesquisador e sujeito pesquisado – permite-se a alternância de suas concepções de mundo através do diálogo estabelecido entre eles, definindo se a produção de conhecimento será dialógica e/ou de alteridade. O discurso aparece tendo por fundamento a produção compartilhada de linguagem entre as pessoas. O real não é encontrado no interior de uma pessoa, mas na interação dialógica entre as várias vozes que buscam coletivamente essa realidade (BRAIT, 2005).

Não existe relato de pesquisa que não coloque o problema no lugar da palavra do outro no texto. “Quando se diz algo, o sujeito sempre diz de uma maneira dirigindo-se a alguém, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais” (BAKHTIN, 2008, p.24). Segundo Bakhtin (1997), a palavra se dirige; restando saber a quem ela se dirige.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta (BAKHTIN, 1997, p.271).

Cedo ou tarde, o que é escutado e interiorizado será respondido em discursos posteriores ou mesmo, através da mudança de comportamento dos interlocutores. Corroborando Bakhtin, a palavra vem sempre impregnada de um discurso ideológico e vivencial; sendo a linguagem essencial à existência humana por seu caráter social. Por outro lado, Freire (1988) endossa tal pensamento pelo viés da palavra dita de forma autoritária, ditadora, prescrita não sendo capaz de se dirigir a outros; apenas a palavra posta em diálogo se torna transformadora, capaz de mudar o mundo. A teoria freiriana (1970) explicita que a comunicação é o diálogo que pronuncia o mundo e, assim, a educação se apresenta como um ato comunicativo. O ato é a realização de uma potência, a possibilidade de vir a ser e envolve uma concepção de transformação. “A pronúncia do mundo é um ato de criação e de recriação; se não há amor que a infunda” (BAKHTIN, 2008, p.29). Os revolucionários de fato

distinguem na revolução um ato de criação e libertação, um verdadeiro ato de amor; sem deixar de lado a importância da teoria, em nome dessa humanização.

Contrapondo a educação bancária, apregoa uma educação de base dialógica, problematizadora, libertadora, transformadora. Nela, o diálogo se dá sem hierarquização, através de um permanente intercâmbio entre os papéis da interlocução do diálogo. O diálogo é compreendido, então, como a problematização do conhecimento, não apenas uma mera transmissão de algo pronto e acabado, mas construído a partir da intervenção da realidade (FREIRE, 1970).

Nenhuma palavra ocorre sem estar inserida em um contexto histórico; a palavra é o microcosmo do universo (BAKHTIN, 1997). Os diálogos são ações transformadoras. Todo discurso é produzido como um ato, dentro de um contexto singular e incapaz de ser reproduzido. O contexto figura como uma arena onde diferentes valores se enfrentam, projetados nas mais diversas posições sociais que ocupam. Dessa forma, faz-se necessário absorver a questão da diversidade nas pesquisas, para possibilitar pensamentos outros não-indiferentes. Fazer pesquisa considerando a questão da diversidade pressupõe um pensamento ético; sem esquecer que não há ética sem um espaço de confronto de valores e posicionamentos, uma arena.

De acordo com a Teoria da Dialogicidade de Paulo Freire (2000), diálogo não é uma técnica própria para obtenção de resultados, não é uma tática usada em uma roda de amigos, é parte da natureza humana. Diálogo é um ato comunicativo e reflexivo. A escola ainda se mostra na contramão dessa teoria, sendo marcada pela falta de diálogo e necessidade de uma constante disciplinarização. A necessidade do cumprimento do programa, o uso do livro didático em sua íntegra, o excesso de informações e conteúdos são agravadores para a impossibilidade de diálogo. Anseio, particularmente, que o recreio seja o espaço dessa comunicação.

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo” (BAKHTIN, 1981, p.293). Para Bakhtin, a base de toda linguagem é o dialogismo, essa relação com o outro. O mundo exterior chega a mim pela palavra do outro, em uma forma de interação social. O enunciado é mais um elo da infinita cadeia de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo. O homem evolui através da interação contínua e permanente com os enunciados dos outros sujeitos. O dialogismo é o processo de interação entre enunciados que ocorre na polifonia; o enunciado não pode ser visto isoladamente, mas correlacionado a outros de outros sujeitos a partir de um processo de recepção / compreensão (BAKHTIN, 1997). É uma proposta de análise, um rumo de investigação, uma forma de

interrogar e não, simplesmente, um método de pesquisa. O objeto tratado na pesquisa é, ao mesmo tempo, objeto já falado / retratado, objeto a ser falado / retratado e objeto falante. Como já foi anteriormente citado, o dialogismo pressupõe um espaço de conflito e tensão, sendo que os locais sociais de onde se produzem discursos e sentidos são simétricos, surgindo aí a problemática da alteridade. É pelo dialogismo que se qualifica a relação essencial entre o eu e o outro, sem concebê-la como utópica, sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos. Uma relação tríplice de sujeito situado: eu para mim – dentro para dentro-, eu para o outro – dentro para fora- e o outro para mim- fora para dentro. Os jovens são o que são, mas também o que deles se pensa ou os mitos que deles se criam, sendo que “esses mitos não refletem a realidade, embora a ajudem a criar” (PAIS, 2004, p.11).

Para fortalecer o diálogo e estabelecer um forte vínculo entre história de vida, narrativa e subjetividade, lança-se mão das Rodas de Conversa. Essas trazem uma situação altamente dialógica, com análises mais profundas e substanciais. Enquanto estratégia metodológica, os objetivos delas se fecham em estabelecer os pontos de vista dos falantes; levantar aspectos polêmicos a respeito dos quais há discordância; promover o debate entre os participantes; estimular a tomada de consciência da situação e das condições pré-existentes, de forma a pensar criticamente sobre elas; elencar aspectos obscuros pondo-os em discussão; iluminar o objeto central de pesquisa; identificar conflitos e consensos, sem esconder protagonismos e antagonismos. Igualmente, o grupo pode refletir acerca do que foi dito, rever os sentidos a ele atribuídos, repensar seus problemas, iniciativas e práticas cotidianas. Para conduzir a conversa, o pesquisador carece de uma atenção redobrada às expressões e movimentos dos entrevistados, sempre problematizando, perguntando, questionando, duvidando, destacando os pontos fortes do diálogo, observando as reações frente aos temas abordados e as posturas assumidas. Através das histórias relatadas, pode-se aprender com tais experiências, sentir as dúvidas que pairam no ar, assim como os medos, as paixões, os desgostos e desafetos (SPINK, 2008).

A pesquisa só toma cor, tom, voz e energia depois que se vai ao campo. E isso foi o que se deu de fato... Ali, os alunos puderam falar e ouvir, de forma que o poder institucional de uma educação bancária fosse diluído. As pessoas puderam revelar sua autenticidade, seus problemas e crenças; estabelecendo uma forte relação de confiança e cumplicidade com a pesquisadora. Na coletividade, as falas mostram-se mais espontâneas, mais abertas, podendo manifestar solidariedade e generosidade de uns para com os outros, mostrando compreensão do valor de uma atuação coletiva para eles, dando espaço para diferentes explanações, revelando problemas e tensões, confrontando afetos, sentimentos e conhecimentos.

Nessas Rodas de Conversa, pude perceber que as relações dialógicas entre os seres de mesma espécie, mesma classe (alunos com alunos) se dá de forma mais equânime e duradora. Apesar de uma fala ter me saltado aos ouvidos:

**Renata:** – Meu recreio hoje é vazio, sem muitas expectativas. No Pedrinho, eu corria para o Totó para vencer todo mundo e ser a “rainha”. Agora, eu só ando pelo colégio, sem rumo. Às vezes converso um pouco com colegas que esbarro enquanto caminho em círculos. Com os funcionários e professores, nem sequer falo, no máximo um “Oi” por educação (Transcrição de trecho da Roda de conversa do dia 22/09/2015).

O que acontece, hoje, com esses jovens, que nem sequer se confrontam com os seres da mesma espécie, da mesma “tribo”? Estão, cada vez mais, reprimidos, presos em seu próprio mundo? A confiança faz dos sujeitos dialógicos companheiros. Se não há diálogo não há companheirismo e vice-versa, trazendo uma situação de silêncio e isolamento. Antes do seu encontro com o outro, o homem dialógico já tem fé nele; não uma fé inocente, mas uma fé crítica, capaz de criar, transformar e recriar. Se o diálogo é o encontro dos homens a fim de serem mais e melhores, ele não pode se dar na desesperança (BAKHTIN, 1997).



Ilustração 04 – Mafalda e o silêncio

Fonte: <https://www.tumblr.com/tagged/de-dizer/quino> - (Acessado em 24/03/2016)

É possível silêncio sem diálogo? Se o momento de silêncio é aquele em que não há palavras nem sons, será que o próprio silêncio já não é uma “enunciação”? O não dito que está sendo dito. Nas Rodas de Conversa realizadas para essa pesquisa, por diversas vezes foram observados momentos de silêncio, não um silêncio vazio, desinteressado, mas um silêncio que ruminava, que tecia redes mentais, que fazia pensar e logo era seguido de uma chuva de comentários e intervenções. Mafalda, no quadrinho da página anterior, questiona ainda o silêncio sob o viés do sentimento. Esse silêncio pensante que elabora suas argumentações mentais e as faz colocar na forma de enunciados ficam sem sentido se não expomos nosso ponto de vista, nossas colocações, nossa visão de mundo; se não trazemos à tona nossos sentimentos. Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens (FREIRE, 1970). Sendo alicerce do diálogo, o amor também é diálogo. Se não sinto amor pelo homem, pelo mundo, pela vida, não sou um ser dialógico. Se não há humildade, o diálogo não acontece, pois o ser aliena-se em sua própria arrogância. Em uma relação de dominação, não há diálogo ou mesmo amor; há uma alteração desse amor: sadismo por parte do dominador ao ver o sofrimento do dominado e masoquismo do dominado por manter-se sob dominação.

O amor aqui se relaciona ao afeto envolvido nessa relação dialógica de reconhecimento do outro e de convivência nas diferenças. Não um amor como valor religioso ou objetivo moral, mas uma abertura a novas experiências, favorecendo uma atitude de alteridade. Um estar aberto a novas experiências dentro da concepção de Larrosa (2002, p.25), quando ele cita que “experiência é tudo aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca”. Experiência vem do latim *experiri* que significa provar, sendo “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (LARROSA, 2002, p.25). O autor questiona a dificuldade de experimentar, vinculando-a aos problemas do mundo moderno: excesso e velocidade de informação, excesso de opinião, excesso de trabalho; portanto, para ele as pessoas cada vez menos se permeabilizam ao encontro por já terem se acomodado aos seus mundos pré-concebidos que as levam a um caminho pré-determinado. O sujeito dessa experiência não é um sujeito de informação, de opinião constante, de trabalho acelerado nem de querer inquieto; é um personagem encarnado, um território de passagem, de permeabilidade, de fragilidade, aberto a intensidades e afetos. Sua passividade não é falta de atividade, mas uma postura aberta e sensível, disposta e exposta aos encontros e afecções.

Retomando a ideia do silêncio do quadrinho de Quino como uma parada no diálogo e unindo-a à sugestão de Larrosa de deixar que a experiência flua, esse considera que é preciso

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2002, p.24).

Dessa forma, o conceito de experiência de Larrosa (2002) aproxima-se ao de afecção de Spinoza (2013), pois ambos defendem o viver configurado na arte do encontro, nos contágios, nos efeitos de um corpo sobre o outro, na convivência. O afeto é relativo à variação ininterrupta da força de existir de um ser, sendo essa variação determinada por suas próprias ideias. Dentre os afetos, o autor lista a alegria, a tristeza e o desejo como os mais primitivos e, a partir desses, muitos outros viriam, uma vez que “existem tantas espécies de alegria, de tristeza, de amor, de ódio etc., quantas são as espécies de objetos pelos quais somos afetados” (SPINOZA, 2013, p.136). Dessa maneira, os afetos “são afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada” (SPINOZA, 2013, p.98). Se afetos são afecções do corpo, Spinoza entende afecção como o estado de um corpo sofrendo o efeito de um outro, enquanto Deleuze (1978) completa dizendo que “a afecção [affectio] é uma mistura de dois corpos, um corpo que se diz agir sobre o outro, e um corpo que recolhe o traço do primeiro. Toda mistura de corpos será chamada de afecção”. Podemos pensar os cotidianos escolares enquanto um campo de afetos e afecções, seja no corre-corre das crianças, na disciplinarização das salas de aula, nas apropriações das atividades, no *espaçotempo* do recreio; trazendo uma dinâmica intensiva de encontros, reencontros e desencontros que aumentam ou diminuem a potência dos corpos. A intensidade de potência dos corpos alterada para mais seria a alegria e para menos seria a tristeza. Conforme mudam os encontros, nossas formas de afecção também se alteram; ficando evidente “que somos agitados pelas causas exteriores de muitas maneiras e que, como ondas do mar agitadas por ventos contrários, somos jogados de um lado para o outro, ignorantes de nossa sorte e de nosso destino” (SPINOZA, 2013, p.139). Em cada situação desse cotidiano, como no *espaçotempo* do recreio, nas trocas de mensagens entre os alunos, na agitação das aulas de Educação Física, na correria da hora da saída, nas situações alegres, tristes e de desejo é que pensamos nos cotidianos escolares como “comunidades de afetos” (CARVALHO, 2009). Trazendo essa comunidade para o universo escolar, temos os movimentos que remodelam a cultura da escola e estimulam a invenção individual e coletiva, criando outros campos de

possibilidades, muitas vezes tecidos na contramão do oficial, por trazerem invenções e perspicácias dos praticantes desse cotidiano.

Nessa “comunidade de afetos” é comum ver a expressão desses através dos movimentos dos corpos. No recreio, os movimentos dos corpos são permitidos, pode-se correr, não precisa ficar parado nem sentado, o maxilar ri livremente, grita-se, abraça-se; ali o movimento do corpo não é só permitido, mas também requisitado pelos sujeitos outros. Tais movimentos acabam se estendendo à oportunidade de namorar, que se pode perceber da forma discreta, em conversas paralelas e olhares perdidos, até o explícito beijo na boca, agarramento no “paredão”, “amassos” no anexo, onde é mais deserto e longe dos olhares vigilantes. A Direção permite andar de mãos dadas e beijos rápidos, mas finge não perceber outras demonstrações mais enfáticas de carinho entre os casais homo e heterossexuais. O conceito de afeto não se restringe, pois, apenas a encontros amorosos. Para Spinoza (2013), o afeto é uma variação de potência que ocorre no encontro entre os corpos, nos choques e composições, enquanto Deleuze (1978) o coloca como uma variação contínua da força de existir, determinada pelas ideias que se tem.

Nos microlugares desse *espaçotempo* do recreio escolar, que se fazem, desfazem e refazem a todo instante, há um arranjo de afetos, afecções e experiências que perpassam regras, normas e imposições. Assim, pensamos a escola como Deleuze (1974) chama de “campo problemático”, ou seja, um campo fortalecido em encontros entre singularidades diversas e heterogeneidade dos corpos que aumentam e diminuem suas potências de vida. Mesmo com a constante vigilância exercida nesse panóptico (FOUCAULT, 1977) da escola e com os rótulos e formas que indicam um único estereótipo, nos encontros praticados no espaço escolar é possível verificar potências trazendo um novo colorido às paredes de concreto, arranjos persistindo em movimentos ousados e indicando riscos assumidos nas relações, nas brincadeiras, nos espaços e “cantinhos” do recreio. Se a escola é espaço de socialização, não podemos negar que nela existam conflitos, que são inerentes às relações humanas. Precisamos, pois, ensinar às crianças e aos jovens como lidar com eles, sem jamais desmentir sua existência. Tal reflexão pode acontecer em assembleias, conselhos de classe, debates e nas atividades desenvolvidas pelo Grêmio estudantil, ajudando os alunos a abarcarem a natureza dos problemas coletivos e a oportunizarem soluções para superá-los. Um olhar atento sobre as relações estabelecidas no recreio escolar pode auxiliar no entendimento dos problemas desse grupo social, uma vez que certas lideranças e isolamentos ganham potência nesse *espaçotempo*. Um *espaçotempo* tão rico para o processo ensino-aprendizagem merece atenção.

### 2.3.2 FORMANDO A IDENTIDADE CULTURAL

O adulto tem uma visão diferente do olhar infinito dos jovens que ampliam “diferenças vitais, pequenas minúcias apaixonantes, identidades micrológicas” (CANEVACCI, 2005, p.34). A visão que o indivíduo tem de si mesmo se fundamenta através do olhar e da palavra do outro. “Ser significa ser para o outro e por meio do outro para si próprio” (JOBIM E SOUZA, 2007, p.83). Nossa individualidade não existiria se o outro não a criasse.

O espelho, são muitos. E ainda que devolvam, bons ou maus, favorecendo ou detraindo imagens que vemos, resta a pergunta: como somos no visível? Somente o outro pode dizer (outro que não eu – alteridade) e os outros são nossos espelhos muitos, mas nas relações com eles é preciso estar aberto à diferença para que o praticante imudado se torne mudado” (GERALDI, 2007).

A identidade não surge repentinamente, isolada do mundo, ela é construída e está em diálogo com o contexto social no qual estamos inseridos. Corroborando Arfuch (2002),

a identidade seria então não um conjunto de qualidades pré-determinadas – raça, cor, sexo, classe, cultura, nacionalidades etc. – mas uma construção nunca acabada, aberta à temporalidade, à contingência, uma posicionalidade relacional só temporariamente fixada no jogo das diferenças” (ARFUCH, 2002, p.21).

As múltiplas identidades se estabelecem mediante as narrativas que fazemos, sendo constantemente reelaboradas. “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida, a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginávamos ser vistos por outros” (HALL, 2014, p.39). Daí o valor tão significativo que é dado à visão do outro sobre um indivíduo. Segundo Hall (2000), as identidades não são unificadas, mas fragmentadas e fraturadas; não são singulares, mas múltiplas, constituídas ao longo dos discursos, práticas e posicionamentos, que podem ser antagônicos, complementares ou transpostos. É na diferença que nos identificamos, mas nem por isso o processo de identificação invalida tais diferenças. Bauman (2005, p.17) discorre que “tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos por toda a vida, pelo contrário, são bastante negociáveis e revogáveis”.

Toda formação é uma autoformação. O processo de formação não se dá apenas em espaços acadêmicos, como escolas e universidades, mas também em outros espaços institucionais e sociais. O ato de educar não pode ignorar as condições culturais da formação humana no Brasil, historicamente paternalista, vertical e, portanto, antidemocrática, nem as conjunturas outras da atualidade. Na contemporaneidade, pode-se notar diferentes espaços nos quais os jovens são centro de investimentos de práticas culturais. “Ser jovem, numa leitura atual, é dizer que se é dono de uma identidade juvenil, ou seja, é ‘assumir’ uma prática cultural e social” (GARBIN, 2006, p.201). Mas onde essas práticas podem ser verificadas? Na linguagem enquanto forma de expressão oral, nas músicas que ouvem, na estética que adotam, nas produções culturais e na sua participação em atividades focais. Para Dayrell (2005), dança, música, corpo e visual têm sido os mediadores que articulam grupos que se reúnem para cantar, dançar, trocar ideias e se posicionar diante do mundo. O autor completa dizendo que a música é uma das expressões mais visíveis da cultura juvenil desde a década de 1950. A questão musical, então, é um ponto forte a se tocar, pelo fato do gosto musical ser identitário dos grupos. Feixa (1999, p.101) cita que “a música é utilizada pelos jovens como meio de autodefinição, um símbolo para marcar a identidade do grupo”; daí a música se constituir em um dos elementos culturais mais abordados nas produções culturais juvenis. Os espaços setorializados desse recreio trazem um pouco das características representativas de cada grupo que o “habita”. E as escolhas musicais desses grupos fazem parte dessas características. Continuando meu percurso de observação e investigação, sentei-me próxima a alguns desses grupos e pude noticiar outros enfoques. O grupo “alternativo” que habita o “corredor da garagem” identifica-se com a cultura popular, movimentos populares, pinturas popularizadas e, conseqüentemente, com a música popular brasileira (MPB), um bom samba de raiz, o chorinho, a MPB em si. Já o grupo mais “moderninho” e “tecnológico” é mais *hard*, curte um metal pesado. O “pessoal dos banquinhos”, com seu violão a tiracolo, está sempre puxando um *rock* nacional da década de 1980; já chegaram a organizar apresentações em “pequenos festivais internos”, como “Tributo ao Legião Urbana”, que acontece naquele espaço entre “seus” banquinhos e a cantina, sem saírem de sua zona de conforto. O Grêmio estudantil, buscando atender a essas diferentes e múltiplas demandas musicais, instituiu um projeto de música no recreio, pesquisando, através de enquetes e sugestões na página do grêmio na rede social *Facebook*, que música os alunos gostariam de ouvir.

Na Roda de Conversa do dia 24/09/2016, o foco foram as identidades.

**Martha (pesquisadora):** – Como as identidades de vocês vão sendo construídas na escola?

**Raquel:** – A identidade da pessoa se cria com a convivência em grupo, eu acho. Tendemos a pegar um pouco do jeito de cada um para formarmos nosso próprio jeito.

**Martha (pesquisadora):** – E pegamos só coisas boas?

**Raquel:** – Não, né, professora. Quem dera... (E todos riem sarcasticamente)

**Nathália:** – O recreio ajuda a construir nossas identidades, porque nele podemos interagir com outras pessoas, além daqueles que convivemos todos os dias na mesma sala de aula. E assim, podemos conhecer outros gostos e outras formas de pensar. Por conta disso, podemos definir nossas identidades, ou seriam personalidades, não sei bem...

**Giulia:** - Acredito que cada jovem tem a sua maneira de ser jovem, seja pelas atitudes, pelos pensamentos e, até mesmo, pelo ciclo de amizades que o cerca.

(Transcrição de trecho da Roda de Conversa do dia 24/09/2016).

As meninas abordadas nesse dia corroboram com os estudos sobre identidade apontados anteriormente. Raquel traz a ideia de Geraldini (2007) da identidade formada através de um espelho, que traz a visão do outro, de outros pontos de vista, podendo ir modelando-a; Nathália aborda a identidade modificada pelo exterior (HALL, 2014), enquanto Giulia foca nos afetos (FREIRE, 1970) e no ser jovem exposto por Garbin (2006). Falando sobre identidades, acabamos enveredando pela questão da estética, das aparências que ganham tanto valor na sociedade moderna. Outros alunos foram se chegando. Relataram-me o caso de um aluno que está temporariamente afastado por estar em depressão em consequência do *Bullying* sofrido por seu sobrepeso. O menino é apelidado grosseiramente, discriminado, maltratado e sua identidade é negada; “ele tem se anulado enquanto pessoa”, eles me relatam. E volto a questioná-los se os apelidos contribuem na formação das identidades juvenis ou são apenas atos de *Bullying*.

**Paula:** – Tudo contribui na formação ou deformação da personalidade, né? Dependendo do impacto que esse *Bullying* possa causar, essa pessoa pode ir se tornando introvertida, com dificuldades de se relacionar e, conseqüentemente, não vai ter uma formação de personalidade humana bem construída, porque o convívio com as pessoas contribui muito na formação dessa identidade.

**José:** – Os apelidos sempre existiram desde a época da minha avó, mas hoje as pessoas “rendem”<sup>11</sup> pra essa questão, falta equilíbrio pra não valorizar demais nem de menos.

**Antonio:** – Depende da forma como você é apelidado e do tom de voz. Você pode dar apelidos de acordo com a característica da pessoa desde que seu tom seja de brincadeira e não deixa a pessoa triste.

[...]

<sup>11</sup> Render, nessa frase, tem o sentido de superdimensionar, dar um destaque maior do que o oportuno.

**Nathália:** – É verdade... Apelidos podem ser uma forma carinhosa de se tratar um amigo, mas também pode ser uma forma de ofender, depende da forma e do objetivo com que são usados.

(Transcrição de trecho da Roda de Conversa do dia 24/09/2016).

Aproveito e reitero que, de fato, os apelidos podem ser uma demonstração de afeto, mas quando agradam ambas as partes envolvidas. Se a parte “apelidada” não tem boa receptividade, não é agradada pelo apelido, é “zoação”. Zoar associa-se a intensidade e movimento. Segundo Almeida (2006, p.146), “zoar é intervir no espaço, sempre inescapavelmente em grupo, não existindo ‘zoação’ solitária”. Quando essa “zoação” acontece repetidas vezes e se reverte em atitudes agressivas, sejam elas verbais ou físicas, configura o *Bullying*. A prática do *Bullying* tem se tornado uma prática cultural dentro das escolas.

A cultura tem um duplo papel: o de proteger a sensibilidade das intervenções da liberdade, possibilitando a faculdade do sensível e o de defender a personalidade contra o poder da sensibilidade, pelo cultivo da faculdade racional. A imaginação / criatividade surge, pois, como uma ferramenta de sobrevivência do homem no mundo cultural. Os processos institucionais, estruturais e econômicos estariam na base da produção dos processos de discriminação e de desigualdade baseados na diferença cultural. O multiculturalismo crítico alerta para a ideia de tolerância e respeito às culturas, como pressuposto de superioridade para a cultura dominante e inferioridade para a cultura que deve ser tolerada, respeitada. O ideal seria falar-se em convivência entre as culturas. Para Hall (1997), cultura é

tanto uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto uma gama de práticas culturais: formas, textos, arquitetura, e assim por diante. [...] Toda prática social (e cultural) depende e tem relação com o significado e, conseqüentemente, a cultura é uma das condições intuitivas de existência dessa prática (HALL, 1997, p.14).

É um tanto novo, o uso do termo “cultura” como definição do conjunto de atitudes, crenças e códigos de valores segmentados em um determinado período histórico. Foi por meio da concepção de “cultura primitiva” e dos estudos de Geertz (2003) que se chegou a aceitar que aqueles sujeitos sociais, anteriormente chamados de “camadas inferiores dos povos civilizados” dispunham de cultura.

Para Bhabha (1998), cultura é diversidade, mas existe um “local da cultura”, que dá nome a uma de suas obras, que é onde as sociedades se encontram, convivem dentre uma infinidade de fragmentos étnicos, linguísticos e culturais. Segundo o autor, as culturas foram

se confrontando, se impondo, tendo seus princípios disseminados, outras apenas resistindo. Bhabha (1998) chama de *entrelugar* o local onde ocorre esse choque cultural permanente, onde as culturas disputam espaço, sem haver hegemonia de uma sobre a outra. Um *entrelugar* onde cada grupo ou ser elabore estratégias outras de subjetivação e de ressignificação da própria identidade, colaborando e contestando para uma ideia própria de sociedade. Destitui, assim, o conceito antropológico de aculturação como ato passivo e a ideia histórica de dominação, chegando à definição de “circularidade cultural” de Bakhtin (1988).

### 3 É HORA DO RECREIO! UMA VIAGEM POR ESSE ESPAÇOTEMPO

O caminho percorrido desde o projeto encaminhado para a seleção de Mestrado até o resultado final foi longo e muitos percalços foram fazendo com que ele fosse mudando de rumo. Conforme descrito no capítulo anterior, a temática dessa pesquisa foi ganhando novas diretrizes, mas algo se perpetuava intacto: **o recreio escolar**. O que a manutenção dessa figura do *espaçotempo* do recreio significava? “O espaço comunica; mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura” (VINÃO FRAGO, 1998, p.64). Somente após um contato mais profundo com os estudos bakhtinianos, pude perceber que ele era o cronotopo que tanto Mikhail buscava exemplificar, o meu próprio cronotopo. O cronotopo se define como o espaço histórico do acontecimento, o palco deste (BAKHTIN, 1997). Assim como o autor cita o castelo, a cidadezinha provinciana, a estrada, o salão, a soleira; meu grande *espaçotempo* é o recreio escolar, que se compõe de pequenos microlugares ou círculos de produção do discurso, que o atravessam: a árvore do pátio, a varanda, a quadra, a grade, a porta do auditório, os bancos e, inclusive, o cronotopo do encontro, presente em toda e qualquer relação dialógica daquele *espaçotempo* (agrega forte grau de intensidade ao valor emocional). O pesquisador precisa ser, de fato, também um observador do seu entorno, pesquisar a fundo, fazer descrições detalhadas e o conceito de cronotopo será de grande valia para essa descrição de fundo em constante movimento.

O conceito de cronotopo forma-se a partir das palavras gregas *crónos* (tempo) e *tópos* (espaço) e foi usado por Bakhtin para determinar a imagem do homem na literatura, estabelecendo uma relação entre o mundo dito real e o mundo representado, lugares em constante interação. A ideia de tempo traz consigo uma concepção de homem; portanto, cada nova temporalidade corresponde a um novo perfil de homem. O tempo carrega uma dimensão de movimento, de transformação, que projeta a humanidade para além de um contexto conhecido e representado. O tempo está no espaço, nas culturas, na natureza, na obra humana; ele se especializa no cronotopo.

Nós daremos o nome de cronotopo (literalmente, "espaço-tempo") para a ligação intrínseca das relações temporais e espaciais que são artisticamente expressas na literatura. Este termo (tempo-espaço) é empregado em matemática, e foi introduzido como parte da Teoria da Relatividade de Einstein. O significado especial que ela tem na teoria da relatividade não é importante para nossos propósitos, estamos tomando-o emprestado para a crítica literária quase como uma metáfora (quase, mas não totalmente). O que conta para nós é o fato de que ele expressa a inseparabilidade do espaço e do tempo (tempo como a quarta dimensão do espaço). Entendemos o

cronotopo como categoria formalmente constitutiva da literatura, não vamos lidar com o cronotopo em outras áreas da cultura (BAKHTIN, 1988, p.95).

De certa forma, o grande cronotopo do recreio escolar poderia ser, grosseiramente, comparado ao cronotopo da estrada sugerido por Bakhtin, uma vez que cada pequeno cronotopo deste é *espaçotempo* de passagem, de transição. Dificilmente, veremos este ou aquele grupo permanecer durante os trinta minutos de recreio inerte em determinado local; todos perpassam como transeuntes por uma estrada, pertencendo ora a este, ora àquele espaço. Entretanto, é nessa “estrada” que se dão os vários tipos de encontro, de aventuras e desventuras que os personagens vivenciam. Os motivos que levam a um encontro são dos mais universais em diversos campos da cultura e em diferentes esferas da vida e da sociedade. A estrada, por vezes, é uma metaforização da vida humana, o que não acontece, por exemplo, com os caminhoneiros. Essa estrada de idas e vindas pode ser comparada ainda a uma *vitrina*, onde as “peças” são expostas para serem vistas. Demestresco (2005, p.2) lança em seu livro *Vitrina – Construção de encenações* a seguinte questão: “O que leva um passante a não ignorar a vitrina, e sim a deter-se, encantar-se e envolver-se com o produto que ela expõe?”; que se assemelha a uma questão levantada pela pesquisadora em uma das rodas de conversa no recreio: “O que leva você(s) a pertencer(em) a um grupo e não a outro?”. Jovens têm, naturalmente, necessidade de aceitação, o que os aproxima mais de um grupo e os faz serem aceitos por ele, através da valorização de suas características próprias; o que é endossado pela fala de Francisco em uma dessas Rodas de Conversa:

**Francisco:** – Aqui no colégio existe um pequeno erro no jeito que as pessoas pensam, pois, na cabeça delas, sua característica é definida através de com quem você costuma andar. Eu, geralmente, não sou de ignorar grupos que eu sei que pioraria minha situação, como um grupo que não acha importância em estudar e prestar atenção nas aulas. Eu me identifico com qualquer grupo, por isso eu tenho a tendência a ficar andando com diversos grupos, dando voltas no colégio inteiro durante o recreio (Transcrição de trecho da Roda de Conversa do dia 21/09/2015).

A fala de Francisco vem ao encontro do cronotopo da estrada, em que ele “vaga” por todo o espaço do recreio, pertencendo ora a este ou ora àquele espaço, ora a este ou ora àquele grupo; e à ideia de *vitrina*, onde os corpos parecem em exposição para que sejam “escolhidos” por esse ou aquele grupo. E, nessa mesma Roda de Conversa, a fala de Giulia corrobora Francisco: “Acho que essas pessoas não ficam em um lugar só, elas estão em todas as partes do colégio”. E eu completo dizendo: “Talvez, Giulia, elas estejam em toda parte do colégio, porque essas pessoas são o colégio”. O que é uma escola, senão seus alunos.



Imagem 03 – O ir e vir dos passantes

Fonte: Arquivo obtido na rede social *Facebook* do Grêmio do CPEI Campus Engenho Novo II

Retomando a ideia do recreio ser meu grande cronotopo, que se compõe de pequenos microlugares ou círculos de produção do discurso, podemos notar nesses microlugares indícios de como esses sujeitos reinventam as possibilidades dos espaços escolares em meio a pequenos detalhes do convívio, criando possibilidades outras de socialização e de diversão, nas mais adversas circunstâncias. Um bom exemplo dessa recriação do uso dos espaços é a “quadrinha velha”, um espaço relativamente pequeno, usado nas aulas de Educação Física antes da construção do prédio novo, que hoje abriga a quadra de esportes, e atualmente utilizado nos recreios para jogos de futebol entre as turmas. Nas fotos a seguir, vemos esse espaço servindo de palco durante o recreio para oficinas de dança do Festival da Frente Negra e como rampa de skate nas apresentações do II Festival de Artes Livres, ambos eventos ocorridos em 2015.



Imagem 04 – Novos usos do espaço da quadrinha velha

Fonte: Arquivo obtido na rede social Facebook do Grêmio do CPII Campus Engenho Novo II

Os cotidianos escolares são (re)inventados por múltiplas negociações das redes relacionais que engendram a escola. Os sujeitos vão à escola levando suas complexidades existenciais, que trazem vivacidade à prática cotidiana desses microlugares diversos. É nesses pequenos lugares que diálogos são estabelecidos, negociações são feitas e acordos firmados.

### 3.1 1ª PARADA: POSICIONAMENTO E LEGALIZAÇÃO ACERCA DO RECREIO

Não tive coragem de afrontar o recreio. Via de longe os colegas, poucos àquela hora, passeando em grupos, conversando amigavelmente, sem animação, impressionados ainda com as recordações de casa; hesitava em ir ter com eles, embaraçado da estreia de calças longas, como um exagero cômico e da sensação de nudez à nuca, que o corte recente dos cabelos desabrigara em escândalo [...] as longuíssimas horas de recreio... as provocações no recreio eram frequentes... no recreio havia os jogos... as transações eram proibidas no Ateneu. Razão demais para interessar (POMPÉIA, 1998, p.10).

Delalande (NASCIMENTO apud DELALANDE, 2001, p.1) levanta muitos questionamentos acerca da importância do recreio. Apesar de retratar, especificamente, a antropologia infantil, pode, facilmente, ser ampliado ao recreio juvenil: “O que produzem eles, sem a participação dos adultos? O que dizem quando estão entre seus pares? Como, num pátio de recreio, estruturam suas relações?” A autora destaca o *espaçotempo* do recreio como local de observação, de emprego metodológico. Debruça-se sobre uma investigação pedagógica do papel do recreio na socialização infantil; entende o pátio como uma microsociedade, para além de um espaço de desordem e sem lógica, que desenvolve ali a cultura infantil dentro de uma sociedade global. A autora contrapõe a concepção de recreio

como momento barulhento e de pouca produtividade a de um espaço de perpetuação e de produção da cultura infantil.

O pátio é um local de socialização das crianças entre elas, numa relação de autonomia e de poder. É nesse espaço que se constituem como grupo, criando laços de amizade através da distribuição dos papéis no jogo e do lugar que cada um ocupa nesse contexto. (NASCIMENTO apud DELALANDE, 2014, p.2)

O recreio, apesar de inserido em um contexto institucionalizado, atrelado a um espaço e tempo pré-estabelecidos, é lugar de socialização, de tensionamentos, de processos de pertencimento, de estreitamento de amizades.

Iniciando, mais uma Roda de Conversa, durante o recreio, pedi que alguns jovens definissem o que para eles seria o significado do termo **recreio**, primeiramente em uma única palavra – DISTRAÇÃO, DESCANSO, PAZ, AMIGOS, VIOLÃO (risadas...), DIVERSIDADE, REFÚGIO. Percebendo que tinham certa dificuldade em serem sucintos em apenas uma palavra, abri para respostas discursivas e elas foram uníssonas: **momento de relaxamento, de bater papo com os amigos, de diversão, de descontração, de matar a fome, de aliviar o estresse, de descansar o cérebro da aula, ficar mais à vontade com os amigos (mas respeitando as regras da escola), socializar com mais pessoas à nossa volta, “zoar”**. Pareceu-me que aquelas réplicas vinham ao encontro das minhas temáticas de estudo e escolhas teórico-metodológicas: dialogismo, afetividade, vigilância, identidade, cultura, socialização... Um deles, em meio àquelas frases feitas ditas em coro, grita lá no meio do grupo: “Em semana de provas, é hora de estudar e de preparar a cola!”. Todos concordam às gargalhadas e me pedem cumplicidade, não contando aos professores sobre a cola. Segundo Sarmiento (2003,p.161), o pesquisador precisa ser “uma presença desejavelmente não interferente e muito menos avaliativa, sendo que a efetiva implicação na ação possa afirmá-lo como mais um de nós, só que com uma tarefa própria”. É interessante notar que, não explicitamente, mas nas entrelinhas dessas respostas, eles acabam por me mostrar que sua visão da sala de aula é a de um lugar de cansaço, entediante, tensionado; do qual eles esperam livrar-se durante o recreio. É como se esse *espaçotempo* do recreio não fosse um microlugar dentro do cronotopo maior da escola. É como se representassem dois locais antagônicos.

O que estamos fazendo que torna a escola um lugar tão desinteressante para o jovem? Um local que ele não quer deixar de vir, muitas vezes, aguardando apenas o recreio, para encontrar os amigos. Começamos a conversar sobre o que é a escola para eles. Esse questionamento e suas respostas iniciais intrigaram-me e lancei ao grupo:

**Martha (Pesquisadora):** – Por que a escola tem tanta dificuldade em ser um lugar agradável, interessante pra vocês?

**Raquel:** – Por mais que a escola faça reuniões com várias pessoas de diferentes grupos, no final, parece que eles veem quase tudo por um único ponto de vista. Os jovens esperam que a escola faça eles terem vontade de passar. Olhe só essa situação: Algumas crianças tendem a não gostar da matéria e daí falam “Se você passar, você vai ficar livre disso!” É errado! Se você passar, no próximo ano, a matéria fica mais difícil e, com o tempo, tudo vai perdendo a graça e eu sei que, se o colégio pensar e quiser, ele pode reverter essa situação da perda do interesse. O interesse não se cria na criança do nada... elas simplesmente focam em algo e pá! Não costumam mais perder o interesse.

**Antonio:** – A escola não pensa mesmo como todas as pessoas que dão a sua opinião e sim, pensam sob o ponto de vista que é agradável.

**Raquel:** – Agradável não! Bom pra eles!

**Antonio:** – O jovem só espera uma boa qualidade na educação.

**Nathalia:** – Quando a escola se torna uma coisa monótona e se limita só à sala de aula, tem uma carga horária muito pesada que acaba se tornando cansativa e desinteressante para os alunos. Não queremos só aulas (e faz uma cara de tédio, com os olhos virados para cima), queremos atividades que nos façam interagir com o resto dos alunos e funcionários, além de ser um tempo pra desenvolver outros interesses... (é cortada por uma aclamação de HUUUUUs geral)

(Transcrição de trecho da Roda de Conversa do dia 16/09/2015)

Como nos adverte Xavier (2008, p.475), “a escola tem cada vez mais dificuldades em se apresentar como uma instituição interessante e significativa para os alunos”. Porém, diante de um cenário de ocupação em diversas escolas estaduais, não havia como avaliar tal ideia. Se ela fosse de fato desinteressante, seus alunos não iriam querer estar dentro dela 24 horas do seu dia, prefeririam manter a distância. O que torna a escola monótona, e Nathalia me confirma, é seu currículo que se mostra estático e despreocupado com os interesses de sua clientela. A escola não adoesceu com seus alunos; por vezes parece infantil e imatura, por outras vezes, velha, cansada e ultrapassada.

Um dos tópicos citado por Nathalia são as “atividades que os façam interagir com o resto dos alunos e funcionários”. Pergunto, então, como é a relação deles com os funcionários. A própria Nathalia é quem responde:

**Nathalia:** – É um diálogo formal. Ainda mais quando é com autoridades de cargos mais altos, como os Diretores... mas sempre existe respeito de ambas as partes. (Transcrição de trecho da Roda de Conversa do dia 16/09/2015)

Aproveito que falávamos das relações com os funcionários e me aproximo de dois dos inspetores que “vigiam” o recreio. Pergunto sobre a relação deles com os alunos no recreio.

Ambos não veem diferença entre o recreio e outros espaços, dizendo serem tratados com o mesmo respeito e, quando alguém “foge às regras”, levam à Coordenação Disciplinar para levar Advertência e/ou Suspensão. Lá vêm as tais penas citadas por Foucault (1977). Prolongo a conversa, pedindo que me digam o que pensam sobre o recreio. Um deles coloca como sendo “a hora em que os jovens, que têm naturalmente necessidade de aceitação, procuram seus grupos pra conversar e descansar”; o outro diz que é um momento de “catarse, libertação, liberação de emoções”. Talvez seja mesmo uma catarse coletiva... Mas nenhum dos dois tinha a coragem de “afrontar o recreio”, como disse Raul Pompéia (1998), em *O Ateneu*.

Ilustrando os “perigos” do recreio, a legislação brasileira também se fez valer desse título de Pompéia (1998). “Mesmo quando tranquilo ou até monótono, o recreio tem muita importância na formação da personalidade do aluno”, diz o Parecer CEB/CNE<sup>12</sup> nº003/2003. Apesar de tratar apenas superficialmente desse *espaçotempo*, tal Parecer traz relevância social ao recreio na formação pessoal dos alunos. Trata ainda do recreio como motivo de divergência na escola, quando diz que

inúmeras questões têm surgido a respeito da atividade denominada “recreio”. Essas questões relatadas nesse Parecer, referem-se às agressões e possíveis vitimizações que estudantes podem sofrer durante o intervalo. Desse modo, o recreio passa a ser um território de tensões de interesse tanto para a escola quanto para os pais das crianças. Isto porque, durante o mesmo, aliadas aos momentos de distrações, o referido Parecer considera que ocorram ações de “intimidação” que alguns alunos sofrem na relação com outros colegas, além da ocorrência de movimentos de “indisciplina” durante aquele intervalo (BRASIL, Parecer CEB/CNE nº003/2003)

Segundo o referido documento, o recreio é um espaço de implementação de estratégias que levam a comunidade escolar a atuar de maneira educativa, mantendo os alunos “ocupados”, evitando brigas e confusões. A conceituação do termo recreio, como vimos no capítulo anterior, relaciona-se diretamente com a ideia de brincadeira, diversão, lazer, com liberdade dentro de seus direitos, isento de constrangimento. O *espaçotempo* do recreio é de fundamental importância para aflorar a criatividade, solidificar amizades, explorar a sociabilidade; mas percebe-se que a questão disciplinadora domina grande parte do texto.

---

<sup>12</sup> Os pareceres emitidos pelo CNE orientam e fundamentam as diretrizes que se apresentam em forma de resolução. Um parecer é uma análise interpretativa da lei e serve para assessorar as políticas públicas do MEC e as legislações em curso.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL,1990), no seu Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, Artigos 16 e 18 reassegura o direito da criança e do jovem ao brincar, sem exposições vexatórias.

Artigo 16 – Garante o direito à liberdade de brincar, praticar esportes e divertir-se;

Artigo 18 – É dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990).

Muitas escolas e professores se utilizam do castigo de “retirar” o tempo de recreio do aluno que se comporta mal, pensando estar solucionando problemas comportamentais de dentro da sala de aula. Quando, na verdade, é esse horário livre que pode ser um facilitador dessa tomada de disciplina.

O fato do recreio ser considerado “efetivo trabalho escolar” não é uma interpretação nova; já foi adotado pela Lei 5692/71. E o Conselho Federal de Educação (CFE), no Parecer 792/73, que concluiu que

o recreio faz parte da atividade educativa e, como tal, se inclui no tempo de trabalho escolar efetivo; e quanto à sua duração, parece razoável que se adote como referência o limite de um sexto das atividades, 10 minutos para 60, ou 20 para 120, ou 30 para 180 minutos, por exemplo (BRASIL, 1971).

Na legislação, o recreio escolar e os intervalos de aula também foram considerados horas de efetivo trabalho escolar, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no parecer CEB nº05/97: “locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística” (BRASIL, 1997, p.3). Dessa forma, não apenas os limites da sala de aula se caracterizariam como atividades escolares, dentro dos 200 dias letivos e 800 horas anuais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL,1998a) e para o Ensino Médio (BRASIL, 1998b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) retomam as mesmas determinações, estimulando a criatividade, a afetividade, o espírito inventivo, a curiosidade como facilitadores na constituição das identidades infantis e juvenis. Reasseguram o enorme potencial educativo das atividades livres ou dirigidas realizadas durante o recreio; devendo estar estabelecidos, ainda, no Projeto Político Pedagógico da instituição.

Alguns estados da federação discordam quanto ao recreio fazer parte ou não do efetivo trabalho escolar, pois, caso seja computado nesse horário, o professor deve acompanhar seu grupo, entrando em desacordo com o Código de Leis Trabalhistas (CLT). O Conselho Federal de Educação (CFE), por exemplo, no Parecer CEB/CNE nº792, de 05/06/1973, coloca que “o recreio faz parte da atividade educativa e, como tal, se inclui no tempo de trabalho escolar efetivo.” Porém, muito pouco material que regulamente, especificamente, o recreio escolar pode ser encontrado.

### **3.2 2ª PARADA: O RECREIO AO REDOR DO MUNDO**

Os registros fotográficos atualmente buscam destacar o limite entre a fronteira do real e sua forma de expressão. Personagens e cenários pertencem a um único espaço, em uma tal dinâmica, que conduz a narrativa visual a um processo de leitura de situações cotidianas do sujeito. A fotografia estabelece um diálogo com esse olhar que reconhece, que identifica. Entre o que se vê e como se vê o fotógrafo vai compondo o imaginário desse cotidiano. O foco das imagens é o espaço que demarca o olhar do espectador, não sendo a única visão daquele espaço, mas o que o fotógrafo dele captou. Vale ressaltar que sempre há algo além do foco da câmera. Em uma palestra sobre Currículos e Práticas Educativas que assisti no ano de 2015, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), ouvi da professora Maria Luiza Sussekind que “a escola é uma festa multiforme de práticas que não dá para se capturar com um olhar”.

As escolhas do fotógrafo alcançam um conjunto de questões de ordem prática e estética, oriundas da sua forma de assimilar a disposição do olhar para o motivo (através da seleção, da escolha e da perspectiva) e como interferir na configuração do tipo de expressão e representação desse motivo. O registro fotográfico é um processo de construção da representação. As “imagens construídas” se associam ao imaginário de um mundo em desordem, desmoronando, em estado de vigilância ou iminente transformação, entretanto, plasticamente sobre controle.

James Mollison é um renomado fotógrafo que pensou o álbum intitulado *Playground* (2015), com base nas suas recordações do tempo de escola. Ele constatou que a maior parte de suas lembranças era da hora do recreio, um tempo de excitação, jogos, risadas, lágrimas, diversão, medo e construção. Pareceu-lhe uma boa temática para retomar e explorar em suas fotografias. Iniciou seu projeto no Reino Unido, visitando sua antiga escola e outras pela vizinhança. Tornou-se fascinado pela diversidade de experiências infanto-juvenis. Os

contrastes entre as escolas britânicas deixaram-no curioso em conhecer outras realidades pelo mundo. As imagens desse álbum constituem-se, quase na totalidade, do registro do recreio; sendo que todas as que foram selecionadas contemplam esse *espaçotempo*. Ele optou por registrar pequenos detalhes que lhe chamaram a atenção por estarem intimamente relacionados às suas memórias do recreio, em uma visualidade fabricada. Apesar das escolas fotografadas serem diversas, ele ficou atraído pelas similaridades entre o comportamento dessas crianças e jovens e pelas brincadeiras e jogos executados. As imagens produzidas por Mollison (2015) exploram sua potencialidade estética gerando uma ilusão da realidade, questionando o limiar entre os gêneros documental e ficcional. A conexão entre elementos plásticos e figurativos oportuniza, assim, uma “construção ficcional” do real ou um “real construído”.

Podemos perceber pelas fotos destacadas a seguir que, mesmo retratando escolas de uma mesma localidade, algumas até mesmo vizinhas, como ele próprio cita, o panorama geral é o mesmo: um pátio tomado de crianças, em sua maioria unificadas pelo uso do uniforme escolar, correndo, brincando, jogando, conversando, desenvolvendo sua sociabilidade. Com base nos estudos de Maffesoli (2006), podemos conceituar dois termos: socialidades e sociabilidades. Socialidade, para o autor, é a marca dos grupos urbanos contemporâneos, destacando-se os momentos do seu cotidiano, principalmente os não institucionalizados. Já a sociabilidade caracteriza-se pelas relações institucionalizadas e formais desta ou daquela sociedade.

Entre pares, as crianças aprendem em condições de igualdade relativamente próximas daquelas que encontrarão quando crescerem. Dessa forma, socializam-se não somente adaptando-se, mas entrando no processo de apropriação, reinvenção e produção social (NASCIMENTO apud DELALANDE, 2001, p.2).



Imagem 05 – Recreio em escolas do Nepal

Fonte: <http://jamesmollison.com/books/playground/2015>

O primeiro par de fotografias é do Nepal, de duas escolas vizinhas em Katmandu, que se assemelham pelas características acima descritas (pátio, uniforme, crianças brincando em grupos), mas que demarcam claramente classes sociais distintas, perceptíveis através das construções, da conservação dessas e do tipo de vestimenta.



Imagem 06 – Recreio em escolas da Bolívia

Fonte: <http://jamesmollison.com/books/playground/2015>

O segundo par refere-se a escolas bolivianas, em duas cidades distintas. A primeira delas bem distante do grande centro urbano, em um planalto, onde as construções escolares são pequenas e pouco perceptíveis na foto (uma das poucas fotos onde os prédios escolares não ganham destaque), onde não há muros demarcando e limitando o espaço do recreio escolar. Os alunos mostram-se livres, espalhados por aquele espaço. Enquanto na foto ao lado, também da Bolívia, mas na cidade de Sucre, já temos novamente a construção escolar bem nítida, com muros altos, ganhando, inclusive, um plano de destaque, na foto.



Imagem 07 – Recreio em escolas da China

Fonte: <http://jamesmollison.com/books/playground/2015>

O par de fotos de escolas chinesas também é bem antagônico. Enquanto a segunda transmite o que o país chinês apresenta ao mundo, seu excesso populacional; a primeira não traz essa visualização. A ordenação espacial é o que mais chama a atenção. Na primeira, vemos poucos alunos bem espalhados, em pequenos grupos sociais; já na segunda, há um verdadeiro “formigueiro humano”, totalmente perfilado, com uniformes verdes militarizados, como se não estivessem em um recreio, mas em um quartel general, apesar dessa escola não ser militar. “As normas perdem tempo controlando os corpos, os tempos, os sentimentos, a imaginação e os sonhos” (ARROYO, 2007, p.148); ou ainda, segundo Foucault (1977), docilizam esses corpos, para perfilá-los, controlar seus horários, organizá-los em quadrantes, com cada indivíduo no seu lugar e para cada lugar um indivíduo, a fim de discipliná-los segundo suas diretrizes e normas.

A imponência dos prédios da segunda foto contrasta com os pequenos prédios, ao fundo, da primeira. Na maior parte das escolas chinesas fotografadas no álbum de Mollison (2015), percebe-se o excesso populacional até mesmo no pátio do recreio, o que caracteriza aquele país. Em países em desenvolvimento, as condições do local do recreio são mais precárias e, em alguns deles, conseguimos perceber essa precariedade nos uniformes e nos prédios escolares ao fundo.



Imagem 08 – Recreio em escolas do México

Fonte: <http://jamesmollison.com/books/playground/2015>

As escolas mexicanas são as que menos se enquadram nos modelos de construção escolar e na ideia de recreio. O entorno é determinante para o entendimento da configuração do recreio nas fotos. A primeira mais se parece com a hora do “banho de sol” de um presídio, onde apenas se observa pessoas com a mesma vestimenta, circulando sem destino de um lado para o outro, como que inquietas, em torno de quatro paredes (FOUCAULT, 1977). A segunda assemelha-se a uma estação ferroviária abandonada, que, em algumas localidades, transforma-se em museu, biblioteca e, nesse caso, em escola. Os prédios são vagões desativados pintados em tons multicoloridos sem nenhuma limitação por muros, onde as crianças e jovens brincam por entre os trilhos. Percebe-se um trem em tom verde ao fundo que parece estar desativado, pelo seu estado de precariedade.



Imagem 09 – Recreio em escolas do Quênia

Fonte: <http://jamesmollison.com/books/playground/2015>

As fotos das escolas quenianas me parecem as mais contrastantes e chamativas. A primeira é o retrato do Quênia, que é vendido para todo o mundo: pobre, com uniformes feitos de “chita”, prédios improvisados em casebres estilo choupana, amontoados de alunos, nenhum espaço para esse recreio. Uma das poucas fotos desse álbum que destaca o rosto dos alunos. A segunda nem mesmo parece retratar a mesma localidade. Um prédio imponente ao fundo, uniformes padronizados, muito mais espaço para uma quantidade menor de crianças. Ambas sem muros, em espaços livres, apesar de, na primeira, não se visualizar nenhum local de escape naquela aglomeração.



Cadet School of the Heroes of Space – Moscou

Pilgrim's School – Winchester, Reino Unido

Imagem 10 – Recreio em escolas ao redor do mundo

Fonte: <http://jamesmollison.com/books/playground/2015>

As duas últimas fotos selecionadas, apesar de não representarem um mesmo país, foram escolhidas por algumas de suas especificidades. A escola de cadetes moscovita é a verdadeira representação de um pré-guerra: uniformes verdes camuflados alinhados em brincadeiras aparentemente contidas limitadas por grades azuis, parecendo um treinamento de táticas de guerrilha. Segundo Foucault (1977), a disciplina precede a distribuição de indivíduos no espaço; sendo a grade/cerca, a representação de um lugar fechado em si mesmo, sem influências externas. A disciplina organiza celas, lugares e fileiras, criando arquiteturas funcionais em espaços complexos e hierárquicos. A última delas foi escolhida por retratar o espaço rural que representa: poucos alunos, bastante espalhados, prédio escolar bem semelhante à sede de uma fazenda, com galpões à esquerda, que sugerem guardar alimentos, animais... Foi a primeira escola fotografada por Mollison em suas viagens.

A análise mais aprofundada desse material imagético sugere a realização de pesquisas outras nos mais diversos campos, que vão muito além do recreio. Por exemplo, uma pesquisa

sobre os uniformes no campo das Artes Visuais e Cênicas / Indumentária; outra sobre os prédios / construções escolares no campo da Arquitetura; o plano de frente e de fundo que se dá nas fotos no campo da Fotografia e tantas mais que podem ainda surgir. Traz, ainda, um forte desejo em mim de viajar pelo Brasil e, quem sabe, pelo mundo, como o fotógrafo Mollison, retratando e dialogando com esses personagens dos recreios retratados.

### **3.3 3ª PARADA: O RECREIO NO COLÉGIO PEDRO II ATRAVÉS DO TEMPO**

É comum e notório encontrarmos entre os professores a repetição de práticas antigas e de forte resistência à implantação de maneiras outras de trabalhar; é tirá-los de sua “zona de conforto”. O recreio torna-se um espaço de intervenções e mediações sobre determinadas situações a fim de encará-las como uma responsabilidade coletiva, através da proposição de soluções para os problemas existentes. A realidade escolar carece ser vista pelos pesquisadores e estudiosos em educação sob dois pontos de vista: o real e o oficial. O último refere-se ao currículo imposto, que vem do Ministério de Educação (MEC), para as Secretarias de Educação, chegando às escolas da rede sem discussão prévia, tendo que ser posto mesmo em prática. Parece-me, por muitas vezes, que os idealizadores desses ditos currículos nunca entraram em uma sala de aula, no “chão” de uma escola ou foram capazes de perceber as especificidades que essa traz. Esse é o currículo proclamado, oficial. Já o currículo real é o currículo de fato praticado. Ele nasce da demanda desse ou daquele grupo, varia de acordo com as necessidades e interesses de cada um deles (TEIXEIRA, 1962). Sempre me recordo de uma colega de universidade que lecionava em turmas de alfabetização no Morro do Borel e contava, orgulhosa, de uma grande conquista sua. Mais um ano se iniciava e o desafio dela seria alfabetizar um grupo que (re)fazia pela terceira vez a classe de alfabetização, mas mal conseguia o êxito de escrever o próprio nome. Chegavam a fugir pela janela para não ter que acompanhar o massacre daquele processo ensino e (nenhuma) aprendizagem. No primeiro contato com eles, logo identificou que, na sua totalidade, eram integrantes da bateria mirim da escola de samba Unidos da Tijuca, localizada dentro daquela comunidade, sendo todos de origem negra. O processo de alfabetização se deu em torno do som dos instrumentos associando-os ao som das letras, do trabalho com as palavras-chave ligadas ao nome dos instrumentos musicais e de textos ligados ao mundo do samba. Todos, sem exceção, galgaram sua aprendizagem e alcançaram êxito ao final do ano. Os objetivos faziam parte do currículo oficial da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), mas precisaram ser adaptados a uma metodologia diferenciada para serem

alcançados. Foram incluídas, ainda, temáticas de origem africana, pouco disseminadas até o início dos anos 1990, quando não existiam leis como a 10639/03 e a 11645/08, indicando tais discussões. Era o currículo praticado caminhando lado a lado com o currículo oficial. E, então, fica a pergunta: Esse currículo, por vezes repetido e ultrapassado, é que traz sucesso? Isso sem falar dos espaços produzidos por esses sujeitos, apesar das normas, currículos e prescrições oficiais.

Passo a compreender o recreio como parte desse “real”, desse currículo praticado, que não está oficializado, regimentado, documentado, entretanto mostra-se totalmente presente na prática cotidiana.

Desde o início da pesquisa de campo, venho buscando registros escritos acerca do recreio do Colégio Pedro II. Primeiramente, analisei o PPP (Projeto Político Pedagógico) da instituição, não encontrando nenhuma citação sequer a respeito do recreio. Pesquisei todo o acervo do Núcleo de Memória do Colégio Pedro II (NUDOM) e sua central de Bibliotecas e nenhuma informação ou sequer registro foi encontrado. Podemos considerar esse o primeiro dado de toda essa pesquisa. É como se o recreio não existisse dentro da instituição. O recreio não é, definitivamente, encarado como parte do currículo da instituição, mas defendo esse espaço como sendo de suma importância enquanto currículo praticado.

Para obter informações que embasem a história desse recreio na instituição e, mais especificamente, nesse campus, foi necessário recorrer ao que “você vê de ouvir”, como conta Manoel de Barros (2009). O segundo plano, depois da ausência de dados da pesquisa documental, era recorrer a conversas informais com senhores, membros da Associação de Antigos Alunos, que haviam se disposto a sentarem comigo e me contarem seus “causos”. Não haveria um roteiro pré-estabelecido, mas um registro oral do que viveram desse recreio praticado e ficou marcado em suas memórias. Ao longo do ano de 2016, vários contatos frustrados aconteceram: uns haviam falecido, outros estavam hospitalizados, um foi morar fora do Rio de Janeiro com a filha... Estava cada vez mais difícil manter essa coleta de memórias na pesquisa. Foi então que o terceiro plano entrou em cena: o contato pela rede social *Facebook* por meio de um grupo de ex-alunos. Ali não haveria memórias tão longínquas, mas já seria possível traçar um paralelo com o recreio hoje. Enviei mensagem privada para vinte deles, mas apenas quatro me retornaram, que serão as narrativas que trarei a seguir. Suas memórias foram enviadas pela própria rede social e me foi dada autorização para utilizá-las nessa pesquisa. Foi a forma exequível diante das limitações e barreiras encontradas de conseguir um panorama espaço-temporal do recreio no Colégio Pedro II.

Não se trata de uma mera descrição ou arrumação de fatos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nós contamos a nós mesmos e aos outros. O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar (NÓVOA, 2001, p.8).

Trabalhar com narrativas não é puramente recolher objetos ou condutas diversas, nos mais diferentes contextos, e sim participar ativamente na (re)elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir das proposições do pesquisador. Seguem as quatro narrativas obtidas.

Sou ex-aluna com muito orgulho do Colégio Pedro II. Estudei na Unidade Centro. Antes de estudar no Pedro II, eu estudava em um colégio católico, em que não era permitida a permanência em sala de aula no recreio. A primeira mudança percebida por mim foi que, no recreio, a sala de aula fazia parte desse tempo, assim como a biblioteca e alguns salões da escola. Transitávamos livremente. Era uma escola em que existiam todas as classes sociais, porém eu nunca senti nenhum tipo de separação ou discriminação. Me lembro também do respeito existente – as salas de aula ficavam abertas e não me recordo de nenhum caso de roubo. Tocava a sirene e éramos liberados. Oh, felicidade! Nos juntávamos em grupos, íamos à cantina, dividíamos lanche, tomávamos refrigerante, conversávamos, ríamos. Lembro-me de uma amiga que tomava refrigerante de todos os sabores misturados e ficava com cor de terra; só fazia isso pra não dividir com ninguém. Aí o sinal tocava outra vez depois de 30 minutos e retornávamos para a sala. Os bedéis (inspetores) sempre nos guiavam... e chegavam os professores. Na sexta-feira era o dia do hino! Como era bacana! Os alunos ficavam no pátio, a diretora e mais algumas pessoas que não me recordo quantas, ficavam ao lado do mastro. Cada semana um aluno era escolhido para hastear a bandeira; esse era meu sonho! Kkkkk Eu sempre ficava rodeando a diretora pra ver se um dia seria escolhida, e fui. E, como tudo na minha vida... na minha vez a bandeira parou no meio! Nossa, agora me lembrei de uma vez que soltaram uma bomba no banheiro masculino no meio do recreio. Deu uma confusão imensa! Tinha uma espécie de almoço servido no refeitório que ficava próximo à quadra, durante o recreio. A comida era gostosa, mas nem todos comiam. Eu amava o arroz com sardinha! Posso sentir o gosto dele até hoje. A colher que usávamos era de plástico reutilizável, o prato não me lembro... Vou falando (escrevendo) e vou me emocionando quando lembro das coisas... Tinha um salão com um lindo piano, mas só a aluna Eliza podia tocar porque ela sabia; caso contrário, desafinaríamos o instrumento. Morria de inveja dela! Melhor escola do planeta, o CPII!

(Narrativa enviada via rede social *Facebook* por Elise Vieira – Julho de 2016)

A primeira narrativa é de Elise Vieira, arquiteta e designer de interiores, casada, atualmente morando em Indaiatuba, São Paulo, ex-aluna do *Campus* Centro. Percebemos muita emoção em suas palavras, principalmente ao rememorar pequenos casos que afloraram

sentimentos: confiança, felicidade, egoísmo da colega, desejo, inveja. O recreio é, de fato, uma explosão dos sentimentos, o espaço em que deixam de ser interiores e podem ser externalizados, explodirem. Ela narra ainda transgressões, a vigilância dos bedéis, a formação de grupos sociais e o momento de merendar.

Eu estudei no CPEI Humaitá de 1984 a 1991, então peguei a fase de redemocratização. Mas, quando eu entrei, peguei uma atmosfera escolar meio tensa, repressora, com muita rigidez na disciplina. Então, o recreio era um breve momento de distensionar, dar uma respirada e ficar sem fazer nada. Me lembro de uma fase minha mais tímida que ia para um local e ficava meditando, curtindo o não fazer nada terapêutico... Em outra época, já mais extrovertido, quando atuava no Grêmio Estudantil, a gente aproveitava para vender o jornal do *Campus* chamado *O Cordel* e era um grande acontecimento no recreio. A escola toda parava para ler o que estava escrito no jornal, os recados e as “burrices” viravam motivo de comentários, brincadeiras e gozações. O recreio era a nossa válvula de escape, o nosso momento na escola. Os mais novos ainda brincavam e corriam. Os mais velhos se juntavam em grupos e interagiam. O recreio era o momento dos embates nas campanhas de eleição para o Grêmio estudantil. Tivemos eleições com quatro chapas disputando a atenção e o voto dos alunos com cartazes, botões e muito boca a boca. Que bom foi lembrar da importância do recreio na minha vida! Piiiiiiiiiii... Tocou o sinal e tenho que subir pra aula. Depois a gente conversa mais, no próximo recreio...

(Narrativa enviada via rede social *Facebook* por André Amador- Julho de 2016).

O segundo depoimento é de André Amador, geógrafo, casado, ex-aluno do *Campus* Humaitá II. André viveu seus recreios na instituição em um período de transição política, a volta da democracia; o que sentiu fortemente “na própria pele” através do Grêmio estudantil. Sentiu a transição também em sua personalidade: de um ócio criativo e calmo ao protagonismo estudantil ativista. As negociações aconteciam com todos a todo momento. Cita o jornal escolar de veiculação interna, que trazia assuntos para intensos longos debates (e até mesmo embates). A ideia dialógica presente em todas as lembranças desse recreio, dentro de um enfoque de alteridade (BAKHTIN, 1988). E a forte simbologia do som da campanha encerrando esse e aqueles momentos de catarse.

O recreio é a oportunidade que as crianças e jovens têm de se agruparem livremente de acordo com suas afinidades. Na sala de aula, as relações são “arbitrárias”, afinal você não escolhe com quem vai dividir a aula, mas tem o poder de escolher com quem vai passar aqueles rápidos minutos de recreio. Eu usei basicamente meus recreios para estudar guitarra, cuidar da rádio do colégio, que era minha responsabilidade, frequentar a biblioteca (infelizmente mais para conversar e menos para ler), e também usava o tempo para namorar, e claro, comer (Narrativa enviada via rede social *Facebook* por Leo Justen – Julho de 2016).

A terceira narrativa é de Leo Justen, produtor musical, casado, ex-aluno do *Campus* Centro, que enveredou pelo universo da Música por influência da sua professora de Música no Colégio Pedro II, Inês Rocha. Vê-se aí o quanto o professor pode ser responsável, através de seu exemplo, por determinadas escolhas de seus alunos. Sua aptidão musical já aparecia desde os tempos de escola e era estimulada através de momentos do recreio “em que tocava sua guitarra ou enquanto cuidava da rádio do colégio”. Mais uma vez a formação de grupos sociais (MAFFESOLI, 2006) ganha destaque. Trata ainda de outro espaço até então ainda não citado – a biblioteca -, perpassando pela questão afetiva dos namoros.

Estive no Pedrão do *Campus* Engenho Novo de 1997 a 2003 e, durante esse período, o recreio tinha como principal objetivo: “fazer a social”. Comprar na cantina era bastante complexo, a qualidade era bastante duvidosa, o tempo que se levava nas filas era bem longo e para os alunos da 5ª série era quase impossível competir com os mais velhos. Havia o “comércio paralelo” de salgados pelo muro. Lembro que os alunos iam para a frente do colégio, próximo ao portão, para comprar do Luís, que na hora do recreio ficava nos fundos de sua casa, em cima do muro, vendendo seus salgados. Na época, nosso diretor era o Dimuro e sua vice-diretora era a Daisy, atual diretora do *Campus* Engenho Novo II. Um belo dia, a direção proibiu as vendas do Luís, muito provavelmente a pedido da própria cantina que não queria mais aquela concorrência. Os alunos revoltados com o fim das vendas, se organizaram, passaram um abaixo-assinado pedindo mudanças na cantina e a volta das vendas do Luís. Como não foram atendidos, na semana seguinte, organizou-se um boicote. Para nós, alunos da 5ª série, tudo era motivo de empolgação; era a primeira manifestação política da qual participaria em minha vida de CPII... o boicote aos lanches caros e ruins da cantina! E a volta das coxinhas pelo muro! Em 1997, essa cantina funcionava nos fundos do prédio principal, na atual sala do Núcleo de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais (NAPNE). Quando o sinal tocava, muitos alunos corriam para chegar primeiro na fila da cantina. Nos anos que se seguiram, obras transferiram a cantina para o espaço que se encontra até hoje, no meio do pátio do recreio. O serviço melhorou... acho que a empresa mudou... mas ainda continuava preferindo as coxinhas pelo muro! À medida que o tempo passava, o espaço do recreio sofria suas variações; era, de fato, o espaço de socialização com outras séries, pois, durante as aulas, só tínhamos contato com os colegas da própria sala e muito mal com os alunos das salas que ficavam no mesmo corredor que a gente. No recreio éramos livres para interagir, conversar, rir, falar sobre as mil festas de 15 anos para as quais éramos convidados ou não. Sobre as matinês que estavam bombando aos domingos no Méier e redondezas, as fofocas de quem ficava com quem, entre outras. No ano de 2000, nosso espaço de recreio ficou muito reduzido, a quadra fora fechada para o início da construção do prédio novo, o futebol que acontecia ficou suspenso por questões de segurança. A quadra esburacada só servia mesmo para formar ao fim do recreio... No ano de 2003, após dois anos sem quadra, e estando as obras paradas e sem previsão de acabar, os próprios alunos do Ensino Médio se organizaram, fizeram

“vaquinha” e recuperaram a quadra; tudo isso para retornar o futebol na hora do recreio e voltar a organizar o torneio de futsal entre as turmas que ocorria todo ano e envolvia toda a escola. Me lembro de uma vez, em pleno verão, a escola sem água nos bebedouros e banheiros; já havíamos estudado três tempos nessas condições. Após o sinal tocar, já tinha sido combinado entre os alunos que ninguém subiria para as salas de aula... retardamos a subida, não indo formar. Seu Mário, o inspetor, aos berros mandava todos para a quadra; os inspetores que durante o recreio fugiam para descansar, apareceram para colocar todos nas filas para subir... Mas, mesmo assim, não o fizemos. Os mais velhos gritavam “Queremos água, queremos água!”. O coro rapidamente se espalhou. Seu Mário, nesse dia, se pendurou nos ferros da obra para conseguir ser ouvido, pois o coro dos alunos abafava até seus gritos. Enfim, após alguns minutos, fomos liberados aos poucos para irmos para casa... as aulas foram suspensas por falta d’água. Os temas das conversas de recreio sempre mudavam, principalmente na época das provas, único momento que, de fato, grande parte se preocupava em utilizar o recreio para aprender ou lembrar aquilo que não tinha dado tempo ou conferir suas respostas com a dos colegas. Era no recreio que as articulações do corpo discente ocorriam: as informações do Grêmio, que teve seu retorno no ano de 1999, a implantação da Rádio CPII que colocava música e divulgava novas informações sobre o colégio por esse veículo. Totalmente mantida pelos alunos era uma das mil formas que encontrávamos de nos colocar inseridos no espaço do CPII. Ser aluno do CPII sempre foi um ato político, inclusive nos recreios. Acho que o espaço de convivência a nós permitido, sem inspetores nem professores, regulado e mediado pelos alunos, a não ser em casos extremos de agressão ou briga, era de grande importância para a nossa construção de identidade como jovens e alunos (Narrativa enviada via rede social *Facebook* por Camila Nagem – Agosto de 2016).

Camila Nagem, autora dessa quarta narrativa, é professora de Artes no *Campus* Engenho Novo I do Colégio Pedro II, local onde começou sua história de amor pelo Colégio Pedro II, é casada e ex-aluna do *Campus* Engenho Novo II. Não há como não perceber um grande envolvimento afetivo que trouxe Camila de volta às suas origens escolares. Cada “causo” contado nos traz vivacidade e forte comprometimento com o protagonismo juvenil. Mas, ao analisar a narrativa dela, não havia como não trazer essas histórias de quase vinte anos atrás para perto de atividades por mim vivenciadas enquanto pesquisadora naquele mesmo local.

Camila fala da baixa qualidade dos salgados vendidos na cantina e de um boicote feito pelos alunos quando foram proibidos de comprar a coxinha vendida pelo Luís pelo muro. Situação semelhante ocorreu no dia 08 de abril de 2015, quando os alunos organizaram um boicote aos altos preços e à baixa qualidade dos salgados da cantina que havia acabado de vencer a licitação pelo arrendamento do espaço. Foram cartazes e muitos gritos de palavras de ordem, incitando os alunos, principalmente os menores do 6º ano, a não comprarem os produtos daquela cantina, conforme mostra a imagem a seguir.



Imagem 11- Boicote à cantina

Fonte: Arquivo obtido na rede social *Facebook* do Grêmio do CPII Campus Engenho Novo II

A Rádio CPII lembrada por Camila no *Campus Engenho Novo II* e por Leo Justen no *Campus Centro* continua animando os recreios (e enlouquecendo a vizinhança – a escola já foi alvo de inúmeras queixas policiais por conta do barulho abusivo nos recreios em função da música alta) e trazendo alegria e descontração aos jovens. Há, inclusive, uma enquete na página do Grêmio estudantil no *Facebook* sobre que tipo de música gostariam de ouvir, de forma a garantir que todo e qualquer gosto musical seja atendido em suas escolhas, respeitado e valorizado.



Imagem 12 – Enquete da Rádio CPII

Fonte: Arquivo obtido na rede social *Facebook* do Grêmio do CPII Campus Engenho Novo II

As atividades do Grêmio estudantil, que reiniciaram suas atividades em 1999 e que Camila viu nascer novamente, seguem até hoje. A crença de que “Ser aluno do CPII sempre foi um ato político, inclusive nos recreios” perdura, dando aos alunos protagonismo juvenil e poder de decisão pelo grupo. Porém, a postura desse Grêmio é de uma gestão democrática, participativa, sem lideranças políticas, apenas administrativas; onde todos têm voz e vez e são cobrados por uma parceria, como no cartaz abaixo que circulou na página do Grêmio no *Facebook* e foi afixado pelas paredes do pátio em agosto de 2015, conclamando pela ajuda de outros alunos, que não fossem aqueles já diretamente envolvidos no comando do Grêmio.



Imagem 13- O Grêmio precisa de você!

Fonte: Arquivo obtido na rede social *Facebook* do Grêmio do CPII Campus Engenho Novo II

Penso que ao narrarem esses momentos vividos, esses ex-alunos me possibilitaram tecer uma grande colcha de retalhos repleta de sujeitos e situações, (re)escrevendo-a a partir do meu olhar; pois, “o tempo de nossas vidas é o tempo narrado, é o tempo articulado em uma história, é a história de nós mesmos tal como somos capazes de imaginá-la e de contá-la<sup>13</sup>” (LARROSA, 1996, p.468).

### 3.4 4ª PARADA: O RECREIO, HOJE, NO CAMPUS ENGENHO NOVO II

O Campus Engenho Novo II é um dos 14 (quatorze) *campi* que compõem o Instituto Federal de Educação Básica Técnica e Tecnológica Colégio Pedro II. A única IFE no país que atende ao Ensino Básico (desde a Educação Infantil ao Ensino Médio). O *campus* Engenho

<sup>13</sup> Trecho traduzido pela própria pesquisadora: “Momento em que el tempo de nuestras vidas se narra es el tempo articulado em uma historia es la historia de como somos capaces de imaginar y contarla”.

Novo foi fundado no prédio do então Colégio Independência, em março de 1952, como uma das Seções do Externato do Colégio Pedro II. Atualmente, atende 1237 (um mil, duzentos e trinta e sete) alunos, em 44 (quarenta e quatro) turmas distribuídas pelos 3 (três) turnos diários, matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular, Médio Integrado em Informática e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O espaço físico do *campus* é formado por 2 (dois) prédios e 2 (dois) anexos, com 30 (trinta) salas de aula, Laboratórios de Informática, Química, Física e Biologia, Salas de Multimeios, Biblioteca, Sala do Núcleo de Atendimento a Alunos com Necessidades Específicas (NAPNE), Quadra Poliesportiva e um amplo e arborizado pátio aberto.

Chego mais especificamente ao *espaçotempo* do recreio. Em uma das Rodas de Conversa que subsidiaram essa pesquisa, instiguei suas expectativas durante o recreio. Muitos colocaram que só vêm para a escola obrigados pelas famílias, mas o que aguardam mesmo, com grande ansiedade, é pelo momento do recreio. Uma das alunas do sexto ano, ainda saudosa do recreio no *Campus I*, se coloca:

**Renata:** – No Pedrinho [forma carinhosa como se referem ao *Campus I*, que atende aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental], os inspetores brincavam com a gente e estavam mais presentes no recreio, pois na maioria das vezes ficavam parados olhando em volta. Claro que eles tendiam a não brincar muito, porque tinham que ficar de olho e tal. Mas já pensou se formassem vários grupos de inspetores para propor umas atividades? Assim, a maioria de nós ficaria mais entretida, não tão espalhados e a probabilidade de fazerem mais amigos do que brigas e inimizades aumentaria (Transcrição de trecho da Roda de Conversa do dia 01/09/2015).

Prossegui a provocação perguntando se sentiam livres no recreio e se o recreio poderia ser considerado como uma “jovial anarquia” (VASCONCELLOS, 1924). Nenhum deles se sente totalmente livre, sabem que são vigiados pelos inspetores, seguranças patrimoniais e outros funcionários durante o tempo do recreio e fora dele. E, por esse motivo, não conseguem concebê-lo como uma social anarquia, podendo destacar as colocações de alguns deles.

**Ruth:** – Anarquia está ligada a não ter regras e o recreio não tem esse privilégio. O intuito do colégio é fazer com que tais regras sejam cumpridas.

**Ana Luiza:** – Não concordo, pois, em uma anarquia, não tem regras e no recreio tem muitas... E os inspetores ainda dizem que no recreio “a gente faz o que quer”...

**André:** – Mas para que a segurança seja garantida, temos que ter muitas regras. (Transcrição de trecho da Roda de Conversa do dia 01/09/2015).

Continuei questionando-os se ter regras rígidas garante que se tenha segurança, de fato. As caras passam a ser de dúvida, de quem não tem certeza de nada e nem se sentem mais confortáveis a emitirem novas opiniões acerca do tema.

Para Foucault (1977), é nos momentos de liberdade que os “subversivos” se encontram e tramam contra o sistema; daí a necessidade de um controle sobre os espaços que eles ocupam. Para exercer esse caráter de vigilância e controle, faz uso do panóptico de Benthan. O panóptico, idealizado pelo filósofo inglês Jeremy Benthan (1748-1832), reproduz um tipo de construção com vários compartimentos dispostos em forma circular, com uma torre de vigilância em seu centro. Tal projeto motivou a arquitetura de diversas “instituições de sequestro”, tais como prisões, hospitais, quartéis, asilos e escolas. A concepção de “instituições de sequestro” provem da retirada compulsória de indivíduos de seu espaço familiar ou social mais amplo e da internação desses, por um longo período, a fim de moldar sua conduta, disciplinar seu comportamento, formatar seu pensamento. A ideia de panóptico pode ser aplicada a qualquer tipo de estabelecimento que necessite ser construído com o propósito de manter pessoas sob vigilância; o pátio do recreio é o nosso panóptico. Seu efeito mais contundente é levar o detento a um estado consciente e permanente de visibilidade que certifique a manutenção automática do poder. Funciona como um laboratório de poder, onde as pessoas distribuídas pelo círculo não podem ver se há alguém ou não na torre, vivem sempre na incerteza, na desconfiança. Dessa forma, ganha aparência de naturalidade, enquanto a disciplinarização é exercida por meio de redes invisíveis de manutenção do poder. Essa naturalidade é, para Foucault (1977), condição *sine qua non* para que os mecanismos disciplinares se reproduzam, uma vez que corpos dóceis sofrem mais facilmente coerção do que se for através de agressão e violência. Esse pensamento de Foucault (1977) se faz presente na prática cotidiana, em situações como a autorização ou não de locais para o trânsito, a distribuição das crianças pelo espaço escolar, as regras no uso dos uniformes, considerando a ideia do autor que “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” (FOUCAULT, 1977, p.121). Situações como essas exemplificadas acima podem ser ilustradas nas imagens 08 (vide página 75) e 11 (vide página 83) de recreios pelo mundo e no recreio do próprio *locus* dessa pesquisa, como mostra a imagem abaixo.



Imagem 14 – Alunos perfilados – corpos docilizados sob vigilância

Fonte: Arquivo obtido na rede social *Facebook* do Grêmio do CPEI Campus Engenho Novo II

Retomando a parte final da fala da aluna Ana Luiza “E os inspetores ainda dizem que ‘a gente faz o que quer’...”; questiono como esses inspetores reagem diante do comportamento juvenil? Diante desse jogo, dessas ‘armações’? Pela minha observação e meus registros no Diário de Campo escrito durante a pesquisa, pude notar que, apesar de seu trabalho de vigilância, eles não interferem diretamente no transcorrer desse fluxo, salvo quando “as coisas passam do controle, com agressões físicas ou verbais” (palavras do próprio inspetor). O recreio é um espaço vigiado, mesmo que de longe. O espaço escolar funciona como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar e recompensar (FOUCAULT, 1977).

Pois se é verdade que a vigilância repousa sobre os indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de alto a baixo, mas também até certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede ‘sustenta’ o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados” (FOUCAULT, 1977, p.148).

Continuei a Roda de Conversa, puxando, então, outro viés: Vocês disseram que recreio é período de descanso, como tempo livre e ocioso, mas vocês descansam durante o recreio? Em coro, riem dizendo que não... Uma vizinha, ao fundo, em tom de deboche, diz que descansam dos professores. Além da escola ser um lugar desinteressante, a figura do professor sugere ser a de alguém cansativo, enjoativo. Muitos docentes não têm demonstrado real preocupação com as mudanças no processo ensino e aprendizagem, ignorando a

dimensão alcançada pela tecnologia ou pela prática de leitura de imagens, que ganham o mundo interior e exterior da escola. Para o aluno, segundo o que foi dito na Roda de Conversa, a sala de aula mostra-se cada vez mais como um espaço exaustivo, carente de novidades, motivações, desejos e descobertas.

A ideia de recreio como tempo de descanso nos remete à concepção de ócio criativo. De Masi (2000) nos apresenta a ideia social do ócio como a origem de todo mal (preguiça, inutilidade, vagabundagem e apatia), carregado de sentido negativo. Entretanto, os gregos já concebiam o ócio como um distanciamento do mal, uma vez que só os cidadãos considerados de “primeira classe” tinham direito ao ócio, enquanto o trabalho era atividade de força física, exercido por escravos e mulheres. Ócio quer dizer “não suar” e era no tempo livre, de ócio, que as grandes ideias surgiam. Dessa maneira, na Grécia Antiga, o ócio tinha concepção inversa da preguiça e da perda de tempo; era sim um direito reservado apenas aos homens livres, de grande capacidade intelectual. “O ócio, nesses casos, era considerado útil, porque servia à gestão da coisa pública e à melhoria da vida privada” (DE MASI, 2000, p.222). A sociedade contemporânea tem valorizado progressivamente os sujeitos autônomos, criativos e inventivos, que tenham espírito empreendedor no trabalho. Ficar ocioso não significa deixar de pensar, como tentaram convencer Ford e Taylor a fim de tornar o trabalho executivo mais eficiente, mas pensar por caminhos próprios, fora das regras obrigatórias. (DE MASI, 2000).

As atividades que realizamos durante os finais de semana, feriados e férias são chamadas de lazer, do latim *licere*, que significa ser lícito. Portanto, atividades de lazer, ociosas, fora do trabalho são permitidas. Entretanto, De Masi (2000) propõe trazer atividades de lazer e deleite ao espaço do trabalho. Assim, os trabalhos criativos

não admitem ser circunscritos a um lugar ou intervalo de tempo específicos, portanto, invadem o tempo livre e de estudo, confundindo-se e misturando-se com o jogo e com o aprendizado. Trabalho, estudo e diversão confundem-se cada vez mais (DE MASI, 2000, p.176).

Concluí a Roda de Conversa do dia, sugerindo que me dissessem situações do recreio, momentos desse tal descanso / ócio criativo, que eles pensem ter contribuído na formação de suas identidades juvenis. Começaram, assim, a enumerar diversas atividades que ocorrem durante o recreio, visando o entretenimento e a expressão cultural dos alunos, aquelas que “não os deixam descansar”:

- o Recreio de Máscaras, onde puderam “vestir outro personagem” que não eles mesmos;



Imagem 15 – Recreio de Máscaras

Fonte: Arquivo obtido na rede social *Facebook* do Grêmio do CPEI Campus Engenho Novo II

- a oficina de grafite no muro, expressando suas próprias verdades e sentimentos;



Imagem 16 – Oficina de grafite no muro

Fonte: Arquivo obtido na rede social *Facebook* do Grêmio do CPEI Campus Engenho Novo II

- a Jornada da Diversidade, onde tiveram a experiência reflexiva de conviver com o diferente, muito mais que respeitá-lo, é aprender a viver junto dele;



Imagem 17 – Jornada da Diversidade

Fonte: Arquivo obtido na rede social *Facebook* do Grêmio do CPEI Campus Engenho Novo II

- a arte com estêncil, trazendo luz, cor e vida a paredes e canteiros;



Imagem 18 – Arte com Estêncil

Fonte: Arquivo obtido na rede social *Facebook* do Grêmio do CPEI Campus Engenho Novo II

- as campanhas mensais de cunho solidário, como Setembro Amarelo, Outubro Rosa, Novembro Azul, com rodas de debate e cine-curta (exibição de filmes de curta metragem dentro das temáticas relatadas acima);

FILME “A DEPRESSÃO E EU”



Imagem 19 – Setembro Amarelo

Fonte: Arquivo obtido na rede social *Facebook* do Grêmio do CPEI Campus Engenho Novo II

Tais atividades representam a continuidade de algo antigo dividindo espaço com novas e modernas discussões e técnicas de trabalho, que atualizam o cotidiano escolar.

## 4 UM RECREIO DE MÚLTIPLAS VOZES

### 4.1 OS CANTINHOS DO RECREIO E SUAS TRIBOS

No *espaçotempo* do recreio percebemos indivíduos distribuídos em espaços isolados e, por vezes, estratégicos; espaços seriados, classificatórios e hierarquizados, que desempenham funções e divergem de acordo com os objetivos propostos; espaços regidos por uma sociedade disciplinarizadora (FOUCAULT, 1977); espaços absortos em intensidades múltiplas, onde se manifestam invenções independentes da presença ou não dos inspetores. Os praticantes do cotidiano escolar criam

para si um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar ou da língua. Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade. Por uma arte de intermediação, ele tira daí efeitos imprevistos (CERTEAU, 1998, p.93).

Se por um lado essa “sociedade disciplinar” mostra-se como uma forma de conter perigos, bagunças, tumultos e ferimentos, por outro age como contenção da criatividade e da inovação, estabelecendo uma fronteira tênue e sensível entre o criativo e o caótico. Movimento semelhante ao que os inspetores têm de fazer ao toque do final do recreio, sempre “recolhendo” aqueles que persistem em permanecer no *espaçotempo* do recreio. O cotidiano escolar é mergulhado em afetos que criam e recriam práticas da sua vivência e, no recreio, esses afetos se aceleram e fazem acontecer novos encontros, microescolas dentro da escola, processos de ensino e aprendizagem planejados, demonstrações de solidariedade, conflitos e consensos. Em uma de nossas Rodas de Conversa, uma fala ganhou corpo sobre as identidades desse recreio:

**Joana:** - No recreio, podemos conhecer muitas pessoas de diferentes gostos, jeitos e personalidades; então, estereotipando um pouco, eu acho que no recreio vemos grupinhos de pessoas que são mais tímidas e não interagem muito com outras pessoas, vemos grupinhos de pessoas que vivem com o livro nas mãos – os *nerds* -, grupinhos que se juntam para tocar instrumentos, grupinhos de pessoas que querem ser populares, falar com todo mundo e serem bem vistos. Alguns desses usam “máscaras”, fingindo ser o que não são para serem populares a todo custo. Mas não são todos... E tem grupinhos como o meu, de todo o tipo de pessoas, que não podem ficar um pouco também nos outros grupos... (Transcrição de trecho da Roda de Conversa do dia 24/09/2015).

Jovens têm, naturalmente, necessidade de aceitação e os grupos tendem a receber pessoas que gerem essa aceitação. Porém, há jovens que se fazem passar pelo que não são verdadeiramente para que possam ser aceitos e passem a frequentar esse ou aquele grupo. É um caso de “identidade vendida”, que se submete às exigências da sociedade para se enquadrar nos tais estereótipos dos quais Joana fala acima. Esses grupos, geralmente, escolhem determinados “espaços cativos”, como veremos a seguir.

Para ilustrar brevemente esse foco na captura do olhar, selecionei o pequeno ensaio a seguir, que realizei em uma parte do espaço escolar do Colégio Pedro II *Campus* Engenho Novo II, *locus* dessa pesquisa, destinada ao recreio escolar, composto por uma composição de fotos que abarcam 180 graus. Optei por uma visão aérea do pátio ainda desocupado pelos sujeitos, trazendo uma visão exotópica e mais globalizada daquele espaço.



Imagem 20 – Visão aérea do pátio em 180 graus

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Iniciemos nosso *tour* do recreio pelo espaço central, o pátio. Nele encontram-se o portão de acesso (entrada e saída) do colégio, a cantina e o acesso aos dois prédios onde funcionam as salas de aula (prédio principal e anexo). A grande concentração nesse espaço é dos alunos mais novos, sexto e sétimo anos, que utilizam esse espaço para brincar. Em uma das minhas observações, argumentei o porquê de não utilizarem a quadra para jogar e um

deles me respondeu com veemência: “A quadra principal, lá em cima, só pode ser usada nas aulas de Educação física e a quadrinha velha é ‘dominada’ pelos meninos do Ensino Médio. A gente fica sem espaço e brinca aqui mesmo”. O momento do recreio carrega consigo seu movimento próprio de abertura às singularidades. O jogo, geralmente, é de bola, que muitas vezes é improvisada com papéis envoltos por durex ou um copinho de pet amassado. Nele podemos perceber lances de uma reinvenção criativa, além de uma criação coletiva e solidária de novas regras a cada partida e a cada novo grupo participante. Os sentimentos e a diversão ali importavam muito mais do que qualquer competição ou obediência a regras pré-determinadas. Quando não havia a “bola” nesses jogos, iniciavam um pique-pega ou pique-cola, que se confundia em meio aos alunos mais velhos (e maiores em estatura) que transitavam por aquele microlugar. Não se conseguia identificar quem era o pegador, o que não parecia ser realmente o foco da brincadeira; queriam mesmo era poder se mostrar livres. Era como se a porta daquele “presídio” fosse aberta e todos corressem em fuga (FOUCAULT, 1977).

Em um dos dias de observação, pude constatar uma combinação de novas regras para que um aluno autista fosse incluído na brincadeira, sem sentir-se inferiorizado. Todos sentem ainda dificuldades em lidar com o diferente; conviver com a deficiência não é algo ainda tão simples e natural. Alguns alunos admitem falta de preparo para saber como agir, ou sentem medo, desconforto, até mesmo aversão e tendem a excluí-los. Muitos outros percebem que a deficiência passa, na maioria das vezes, despercebida pelo *espaçotempo* do recreio. Enquanto nas salas de aula o clima tenso os desloca de seu eixo, o recreio os traz de volta ao equilíbrio. Apesar do colégio possuir um Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), o acompanhamento desses profissionais acontece restritamente na sala de aula, sendo o recreio seu horário de intervalo, como o de todos os outros professores. Portanto, o deficiente fica sem nenhum apoio nesse momento, contando apenas com os próprios colegas. Alguns alunos mais velhos aproveitaram para relembrar e me contar o caso de um aluno do colégio, que saíra no ano anterior concluindo o Ensino Médio, que nascera sem as duas pernas. Durante as aulas, ele era acompanhado por uma “cuidadora”, que o conduzia em uma cadeira de rodas da própria instituição pelo elevador e o levava ao banheiro na enfermaria para minimizar seu constrangimento. Porém, no recreio, ela ia para o seu “cafezinho” e nenhum aluno podia conduzir a cadeira de rodas ou andar com ele no elevador. A “cuidadora” o deixava no primeiro andar e lá ele pegava seu skate e se deslocava livremente pelo pátio. Quando tinha problemas com os obstáculos, algum colega da turma estava sempre por perto para ajudá-lo.



Imagem 21 – Espaço da cantina

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No canto do pátio, fica a cantina, como mostra a imagem acima, que seria o próprio cronotopo da estrada a que Bakhtin (1988) se refere. O local de passagem, onde os transeuntes vêm interessados pela compra do lanche, cumprem seu papel e partem, à procura de seu rumo, de seu grupinho.



Imagem 22 – Varanda do auditório

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Olhando para a imagem acima, temos a varanda do auditório, no canto à esquerda da cantina. Na verdade, não é bem uma varanda, mas um recuo na entrada principal do auditório

para melhor abrigar os usuários em dias de forte sol ou chuva. Mas os jovens o batizaram de “varanda”. Mais se parece com um “cassino” ou um salão de jogos. Aquele espaço é habitado pelos jogos eletrônicos ou cartas; todos parecem mergulhados no “universo paralelo” de seus celulares e *tablets*. Alguns outros se reúnem em pequenos grupos para jogar baralho ou Uno. Quando há somente jogadores de eletrônicos, os ruídos são muito poucos e baixos, algo do tipo “Hum”, “Ufa”, “Ai”; que se diferencia quando os grupos jogam cartas e interagem com gritos de vitória ou repreensão ao parceiro, pequenos tapas nas mãos dos colegas ou safanões, que eles entendem como brincadeiras e nem mesmo chegam a ser reprimidos ou controlados pelos inspetores, algo bem sutil.



Imagem 23 – Os banquinhos

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Seguindo no sentido anti-horário, temos os “banquinhos” que, apesar de estarem espalhados por todo o espaço do recreio, aquele local em especial é conhecido por esse nome: “banquinhos”. Ali o quantitativo de jovens é sempre muito grande. É um local de relaxamento, de espera (o “ponto de encontro”), de descanso e onde se reúnem os músicos em aprendizagem, aqueles que levam seus instrumentos (principalmente violões) a fim de dedilharem algumas notas e mostrarem aos colegas sua evolução musical. Não há compromisso com acertos ou técnica musical, o foco está no lazer e na interação. Um toca, outros acompanham com palmas, um terceiro se arrisca cantando alguns versos; um ambiente de plena descontração.



Imagem 24 – Varanda principal (ou simplesmente, a varanda)

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Continuando no mesmo sentido anti-horário, temos a varanda do prédio principal, ou simplesmente, “a varanda”, como é conhecida. Se pensarmos em um auditório ou um teatro, a varanda seria o palco, o local onde a cena acontece, onde os que querem ser vistos se fazem presentes. É na varanda que acontecem shows, onde a comissão se reúne para conduzir reuniões e debates, onde fica o microfone aberto (uma espécie de plenária que ocorre uma vez por semana no recreio e dá voz às reclamações e considerações dos alunos), onde relações veladas são expostas. A primeira foto, inclusive, foi registrada por mim em um momento de intimidade entre um casal homossexual, mostrando o oposto da maior parte dos casais de namorado que se “escondem” em outros espaços. Os próprios colegas as colocam em um patamar diferenciado, sendo umas das poucas que revelam sua intimidade publicamente, principalmente pela sua orientação sexual acarretar em maior preconceito e repressão. Essa exposição remeteu-me à ideia de “vitrine” exposta anteriormente. Esses jovens estão ali se expondo, fazendo suas figuras serem notadas publicamente e aceitas pelo grupo social.



Imagem 25 – Quadrinha velha

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Seguindo em direção ao prédio anexo (que teve sua construção iniciada no final dos anos 1990 mas só foi concluída em 2006, a fim de ampliar o número de vagas e, conseqüentemente, de turmas no *campus*) temos a “quadrinha velha”. Antes da construção do prédio anexo, havia uma quadra grande, que também era utilizada como estacionamento para os carros dos professores, que dividia a atenção com a quadrinha. Atualmente, o prédio anexo abriga uma quadra coberta com dimensões poliesportivas no seu último andar, sendo utilizada, principalmente para as aulas de Educação física. Atualmente, tal disciplina é ministrada no novo espaço e a “quadrinha” é usada como espaço de recreio ou quando os alunos estão em tempo vago. Conforme dito pelos alunos com os quais conversei no pátio, a “quadrinha” é o espaço dos meninos do Ensino Médio praticarem esportes, sendo o futebol e o basquetebol os “astros” do espaço. As meninas costumam permanecer nos degraus do seu entorno que fazem a vez de uma “arquibancada”, sempre comentando sobre os jogadores em questão. O espaço só é perdido por eles, quando há a apresentação de algum evento, como Roda de Coco ou Roda de Samba (vide Imagem 04).



Imagem 26 – A árvore no meio do estacionamento

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Ao lado da quadrinha, no meio do estacionamento, há uma árvore. Plagiando Drummond, “no meio do caminho havia uma pedra”, no meio do estacionamento havia uma árvore... Essa árvore é o ponto de encontro das “Patys” (As “Patricinhas” da década de 80), as meninas que não são mais infantis para correrem e brincarem pelo pátio, nem fanáticas por jogos eletrônicos para ficarem na varanda do auditório, nem querem admirar os jogadores na “quadrinha velha”, tampouco “fazer exibição de suas figuras” na varanda principal. São as ditas “meninas frescas”, que ficam um pouco à parte do vai e vem do recreio, não gostam de se sentar pelo chão e preferem uma conversa mais intimista e recolhida. Em alguns dias, foi possível notar a presença de uns poucos meninos junto delas. Questionei-os, então, sobre como se chamariam? “Mauricinhos”, como eram conhecidos na década de 1980? “Não, professora, agora se chamam ‘Boyzinhos’” e riem timidamente de mim. Pela pose feita por elas na foto, certifico-me que pouco importa o rótulo que lhes é dado, elas preferem mesmo ter seu espaço um tanto quanto alheio a todo acontecimento desse recreio.



Imagem 27- O “Namoródromo”

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Por trás da “quadrinha velha” há um corredor que leva à sala de Informática, à sala do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e ao refeitório, outro disputado espaço do recreio, mas também como passagem e não de permanência. Pelo espaço limitado e o grande número de alunos, o refeitório tem um grande “entra e sai” durante o recreio. Nesse horário, é oferecida comida (arroz ou macarrão, feijão, algum legume e proteína – carne, peixe, ovo ou frango) aos alunos. Um grande número de alunos ainda come no colégio por carência financeira ou mesmo por “pura preguiça de trazer alguma coisa de casa”, como eles próprios me dizem. O final desse corredor tem uma ligação com a cantina do *Campus Engenho Novo I* – o “Pedrinho”. Próximo a esse fundo do corredor, há construções de bancos de tijolos onde ficam casais de namorados, daí o apelido de “Namoródromo”. Por ser um local mais escuro, ermo e recuado, ali os jovens casais ganham maior privacidade entre beijos, abraços e carícias. Pergunto aos inspetores sobre esse local e eles reafirmam-no como local de namoros, mas desconversam quando continuo inquirindo sobre a vigilância nesse local; parecem “fingir” desconhecer a situação, para não terem que interferir drasticamente sobre ela. Entretanto, enfatizam a necessidade de estarem atentos quando “algo mais sério” está na iminência de ocorrer, “senão os pais vêm logo na escola saber, né, professora?” – me relata um dos inspetores. Esse “algo mais sério” pode ser “confirmado” pelos funcionários da limpeza que já encontraram preservativos usados no espaço do Pedrinho vizinho a ele ou pelos próprios alunos que relatam, escandalizados, que algumas meninas

dizem ir pra escola sem suas peças íntimas. Até que ponto tais histórias são verdadeiras não posso precisar... O que vi, de fato, foram beijos, abraços, algumas carícias mais ousadas - as conhecidas “mãos bobas”- e jovens (principalmente do sexo masculino) saindo dali arrumando seu uniforme desajeitadamente.



Imagem 28 - O corredor da garagem

Fonte: Arquivo obtido na rede social *Facebook* do Grêmio do CPEI Campus Engenho Novo II

No fundo do estacionamento, embaixo da rampa de subida para os andares superiores do prédio anexo, temos um corredor que leva a novas salas e ao portão do estacionamento. Aquele é o local preferido dos artistas alternativos, os pintores, músicos populares, tocadores de tambor. O espaço respira e cheira a arte. Não a arte dos tradicionais e refinados museus europeus, mas uma arte de rua, bem característica dos bairros de periferia do Rio de Janeiro. Ali “expressam sua verdade”, como insinua um deles.

Há microlugares no recreio de menor visibilidade e proporção, como a biblioteca – local de predominância dos “nerds” que preferem o silêncio e a continuidade do espaço da sala de aula -; há aqueles poucos que ainda permanecem em sala de aula, temendo sair de sua “zona de conforto”; há os que burlam as regras da Direção e seguem para a varanda do segundo andar do prédio principal ou permanecem no topo da rampa do prédio anexo, espaços proibidos aos alunos permanecerem durante o recreio.

## 4.2 AS VOZES QUE NÃO QUEREM SE CALAR

A ideia inicial dessa pesquisa, depois da sua mudança de foco para o estudo da formação das identidades juvenis, era retratar, especificamente, os aspectos culturais. Logo depois, o dialogismo e a amorosidade de Bakhtin e Freire foram agregados, uma vez que fazem parte dessa formação da identidade cultural, de maneira intrínseca. O desejo era conseguir abarcar todas as frentes, mas buscou-se delimitar mais o estudo e trazer mais objetividade à pesquisa.

Tudo vinha transcorrendo dentro das perspectivas: leituras, observações ainda tímidas; até que uma apresentação se fez notar:



Imagem 29 - Desfile da Beleza Negra

Fonte: Arquivo obtido na rede social *Facebook* do Grêmio do CPII Campus Engenho Novo II

Era dia 13 de outubro de 2015, semana da Beleza Negra. Um desfile estava programado, com tapete vermelho estendido pelo meio do pátio do recreio, até que é anunciado pelo microfone que o desfile seria aberto com uma apresentação de um grupo de alunas, oriundas de diferentes frentes de movimentos estudantis do colégio: Frente Negra, Frente Feminista, Frente contra a Homofobia, Frente LGBT. Essas meninas adentraram, uma a uma, expondo suas realidades e clamando por um pouco mais de respeito, encerrando com a

seguinte frase: “Nem santas, nem putas, apenas mulheres!”. Foram ovacionadas, aplaudidas por alunos, professores, funcionários, que pareciam corroborar seu pedido, sem sequer imaginarem que muitos deles já haviam protagonizado tais cenas que elas ali denunciavam.

Levei o vídeo do desfile ao meu orientador e acordamos que essas vozes não poderiam ser caladas nessa pesquisa, como mostra a imagem abaixo referente a uma manifestação ocorrida três meses antes, pela suspensão da Festa Junina, sem a menor explicação aos alunos, nem mesmo aceitando ouvir seus argumentos, organizada pelo Grêmio estudantil do *Campus*. Mais uma vez as vozes quiseram ser cerceadas do seu direito de falar e não se acovardaram, foram à luta, reivindicar seus direitos.



Imagem 30 - Manifestação pelo direito ao diálogo aberto

Fonte: Arquivo obtido na rede social *Facebook* do Grêmio do CPEI Campus Engenho Novo II

Segundo os próprios alunos, as piores situações de preconceito (aluno x aluno e aluno x funcionário, numa relação de poder) se davam no recreio e foi nesse mesmo recreio que elas deram seu grito de clamor. Surgiu, assim, o item 4.3 dessa pesquisa, intitulado “As vozes que não querem se calar”, dando vez e voz a essas e outras que são capazes de protagonizar momentos tão ricos de demonstração da força de sua identidade juvenil, racial, de gênero.

#### 4.2.1 TEIA DE SIGNIFICADOS: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

A cultura é tão ampla e enigmática que pode ser concebida como uma teia sem fim. Em uma visão mais universal, a cultura estende horizontes e conecta povos, à proporção que os vai identificando num processo contínuo e progressivo em meio à globalização. Para o antropólogo Clifford Geertz (2003, p.13), “a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem. Essa teia orienta a existência humana”. Geertz (2003) defende a cultura como uma construção simbólica, em que os significados estão inclusos num conjunto de símbolos compartilhados. Refere-se a um sistema que interage com os símbolos de cada indivíduo numa interação mútua. Para o autor, símbolo é qualquer ato, objeto, acontecimento ou relação que represente um significado. Perceber o homem e a cultura é elucidar essa teia de significados, esse compartilhamento de ideias amarradas coletivamente.

Acreditando, como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado. É justamente uma explicação que eu procuro ao construir expressões sociais, enigmáticas na sua superfície” (GEERTZ, 2003, p.15).

Apesar de Geertz expor como diferentes culturas produzem ações e interpretações divergentes, estuando conflitos entre os grupos, ele não sugere eliminar a heterogeneidade, como defendiam ideais eurocêntricos, como o Iluminismo. Geertz salientava sim o conceito de “estrutura cultural guiadora de ação”, um conceito de cultura enquanto estrutura, sobre a qual as ações humanas se alicerçam e se faz essencial para o entendimento dos conflitos entre grupos heterogêneos convivendo em um mesmo espaço. Onde há vida articulada e estável há sempre uma cultura tradicional material e simbólica, com pelo menos um pouco de espontaneidade, de coerência, de sentimento e de consciência de sua identidade.

A era do cotidiano<sup>14</sup> caracteriza-se por uma sociedade em tempos de mudança. Os valores éticos, étnicos e culturais estão sendo ultrapassados pela velocidade das informações, pela virtualidade das redes sociais, pela sexualidade e pelo preconceito presentes no cotidiano escolar e que a escola não encontra respostas para seus questionamentos, dúvidas e descontentamentos. Nesse mundo globalizado ditador de regras, a mídia nos encurrala

---

<sup>14</sup> O termo era do cotidiano foi criado pela pesquisadora, com base nos estudos nos/dos/com os cotidianos.

cotidianamente com um excesso de informações, com uma cultura do consumismo descartável e com a desvalorização progressiva da educação. Mesmo com a vigilância (por vezes flexibilizada, “relaxada”) dentro das escolas, por parte de gestores, professores, inspetores e dos próprios alunos, os praticantes do cotidiano ainda encontram formas de dar vida a movimentos reprimidos durante o recreio escolar. Sendo pequeno ou grande, podendo estar em reformas, os alunos aproveitam cada oportunidade dos espaços do recreio que

muito longe de serem controlados ou eliminados pela administração panóptica, se reforçaram em uma proliferação ilegítimada, desenvolvidos e insinuados nas redes de vigilância, combinados segundo táticas ilegíveis, mas estáveis a tal ponto que constituem regulações cotidianas e criatividades sub-reptícias que se ocultam somente graças aos dispositivos e aos discursos, hoje atravancados, da organização observadora (CERTEAU, 1998, p.175).

Desde o final do século XX, o direito à diversidade tem sido intensificado, após um tempo em que aos negros e aos deficientes, por exemplo, já foi, historicamente, negado por lei o direito à escolarização. É preciso trilhar caminhos coletivos para a escolarização, pois cada “outro” também é parte desse todo. Há uma necessidade contemporânea veemente de identificação individual e conjunta para a construção de coletivos. Ouvir antes de fazer pré-julgamentos é uma maneira de não se estereotipar e melhor conviver com as diferenças. Conviver com as diferenças não significa negá-las, mas trabalhar o princípio da alteridade.

A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E este processo [...] é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. [...] Em “Estética da Criação Verbal”, Bakhtin afirma que “é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições”, o que nos faz refletir sobre o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência etc. se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões, dizeres. A alteridade é fundamento da identidade. Relação é a palavra-chave na proposta de Bakhtin. Eu apenas existo a partir do outro (GEGE, 2009, pp.13-14).

Em nossas Rodas de Conversa, pude perceber que o trabalho desenvolvido dentro do Colégio Pedro II, seja na sala de aula pelos professores ou em qualquer outro espaço sem a mediação docente, pressupõe a produção de saberes voltados para as culturas, de forma a contribuir para a formação: a música, a linguagem, as artes, a história, a gastronomia...A valorização do que é diverso acontece no cotidiano escolar e pode ser comprovada pela culminância de projetos, como a Jornada da Diversidade, ocorrida em 10/10/2015 (vide Imagem 18). O preconceito e a discriminação existem dentro da instituição, como em

qualquer outro grupo social, porém ele é velado, não se torna explícito, tanto que nenhum dos alunos da Roda de Conversa diz ter vivenciado ou presenciado nenhuma situação preconceituosa, de racismo, de discriminação, sobretudo no recreio; agem quando o professor vira as costas ou fora da sala, fora do olhar dos inspetores. Daí muitos negarem ter praticado atos preconceituosos ou mesmo tê-los sofrido.

Fazer discussão racial dentro da escola, a fim de desconstruir o mito da democracia racial, é fazer política. E já afirmava Paulo Freire (2001) que não há como a escola manter-se neutra, apolítica. A luta e a resistência relembram os embates travados pela negritude, desde um passado mais remoto, além de agirem contra o racismo, que segue tão veemente nas vidas do povo negro. Desde a década de 1990, uma nova concepção crítica de formação docente, sobre o modelo de racionalidade técnica, vem emergindo. Em 2003, com a lei 10639 (BRASIL, 2003), o ensino das africanidades foi incluído oficialmente nessa teia de significados do currículo oficial escolar, no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do Colégio Pedro II. Trouxe, assim, uma ressignificação ao conceito de raça, fazendo referência ao termo “negro” – “a palavra em si não possui uma conotação de classe específica, embora sua história seja longa e nem tão facilmente desmontável” (HALL, 2014, p.194). Posteriormente, a lei 11645 (BRASIL, 2008) traz um olhar outro, o olhar daqueles que resistem; não apenas negros, mas também indígenas e tantos outros que sofrem com a invisibilidade de sua identidade na sociedade moderna.

A etnia tem se tornado uma das categorias, símbolos ou totens em torno dos quais as comunidades flexíveis [híbridas] e livres de sanção são formadas e em relação às quais identidades individuais são construídas e afirmadas (BAUMAN, 1999, p.150).

Walsh (2007) reconhece a decolonialidade como mais que um projeto étnico ou uma política de diferença, mas um projeto existencial e de vida. As leis 10639 (BRASIL, 2003) e 11645 (BRASIL, 2008) se inserem numa disputa global de poder, apontando a necessidade de construção de um novo local social de poder para os afrodescendentes. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o “colorido” do recreio é imenso, tendendo mais ao tom negro; chegando ao sexto ano do Ensino Fundamental, temos uma entrada em massa de brancos, através de concurso público, que prioriza a entrada das elites que melhores condições tiveram de se preparar para a prova do processo seletivo. No Ensino Médio, visualmente, o colorido já desbota totalmente, poucos são os negros naquele espaço, que se mostram como resistência às mazelas do caminho. Os negros existentes vão se evadindo e outros negros cada vez menos

têm entrado através de provas de seleção. Há necessidade de mais coletivos anti-racistas dentro desse espaço escolar? Certamente que sim, pois o racismo existe, como observado por essa pesquisa, a partir das falas dos alunos participantes nas Rodas de Conversa ocorridas. Através do movimento desses coletivos, a cultura negra chega à instituição e ao alcance de todos, o que dificilmente aconteceria apenas via currículo oficial. Os alunos desses coletivos organizam danças, cantos, gritos de luta pela cultura negra, contra o racismo, pelo ensino da história negra real no colégio, contra a elitização e por todas as lutas da negritude que nos cercam. Nas Rodas de Conversa me foi possível constatar que há mais do que um coletivo de resistência negra: há o coletivo “Kizomba”, no *campus* Humaitá, mas que abrange alunos de diferentes *campi*, inclusive do Engenho Novo; mas a força máxima nesse *campus* é o coletivo “Frente das Mulheres Negras”, que organiza debates, que ajudam os negros a se reconhecerem, oficinas de turbantes, apresentações e oficinas de dança e música Afro, rodas de coco, desfiles da beleza negra. Dentre as atividades ocorridas durante o recreio, no período em que estive em campo, posso destacar o Circuito Afro-brasileiro, em outubro de 2015, trazendo atividades diversificadas nos recreios (e em outros horários ainda) no espaço de uma semana e o Desfile da Beleza Negra, em novembro de 2015, conforme fotos a seguir.



Imagem 31 – Circuito afro-brasileiro Outubro / 2015

Fonte: Arquivo obtido na rede social *Facebook* do Grêmio do CPEI Campus Engenho Novo II

Os diálogos abertos por esses coletivos trazem a enunciação de um cenário novo no contexto das movimentações em torno da educação das relações étnico-raciais, enfraquecendo o poder eurocêntrico do currículo. Traz a diversidade global e não a diferença dentro do universal; afinal, “no mundo, há muito para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis” (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 376). Observando essa expressão do

coletivo, levanta-se ainda uma outra questão: Até que ponto estar no meio de amigos negros não pode ser entendido como uma forma de pertencimento, como marcador identitário que afirma e ultrapassa a questão da cor? Há de se pensar sobre isso ainda...

As histórias locais podem se constituir, numa perspectiva outra, em interculturalidade efetiva que aponte para as novas gerações um multiplicidade de respostas críticas decoloniais que partam das culturas e lugares epistêmicos subalternos. [...] os atores que estão envolvidos nesta discussão começam a se inserir neste cenário para um diálogo que caminhe para além da simples constatação da diversidade, ou seja, um caminho de reconhecimento, trocas, intercâmbios e histórias compartilhadas para o desenvolvimento da razão humana pluriversal” (OLIVEIRA, 2012, p. 286).

E, quando Oliveira nos fala de diversidade, ele não só se refere à questão étnico-racial, mas também à diversidade religiosa e sexual, dentre outras. Durante o processo de ocupação, em novembro de 2016, foi realizada uma mesa de debate sobre diversidade religiosa, que acabou por ser o tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio, na semana seguinte. Foi uma mesa idealizada pelo movimento de ocupação junto à Frente da Diversidade, provando que o jovem está ligado ao seu entorno e preocupado com a repercussão de suas atitudes no mundo.

Em 13 de outubro de 2015, durante o Desfile da Beleza Negra, aconteceu uma apresentação na hora do recreio que foi marcante e determinou a inclusão desse item a essa discussão, conforme explicitado no item 4.3. Um grupo de jovens de diferentes orientações sexuais trouxe à tona, no meio do pátio do recreio, discussões antes reservadas aos espaços de debate, mostrando claramente suas orientações e clamando por respeito, tolerância e, mais que isso, uma convivência digna – “Nem santas, nem putas, apenas mulheres”.



Imagem 32 – Nem santas, nem putas, apenas mulheres!

Fonte: Arquivo obtido na rede social *Facebook* do Grêmio do CPII Campus Engenho Novo II

Essas meninas que compõem diferentes frentes do movimento estudantil uniram suas forças para mostrar que o que a sociedade expõe como fraqueza e vulnerabilidade, para elas, é motivo de empoderamento. Utilizaram seus corpos para pintarem aquilo que transborda de sua alma; afinal, “o corpo é um dos locais mais envolvidos no estabelecimento de fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade” (WOODWARD, 2000, p.15). E como são vistas essas questões de gênero e sexualidade dentro do recreio? Nas Rodas de Conversa, pude notar que, assim como o racismo, a questão da sexualidade também ainda é velada; os que demonstram preconceito, o fazem por “de trás das câmeras”...

**Paula:** - Nós, jovens, vemos essas questões de homem, mulher, namoro, como coisas normais; os adultos é que fazem disso um problema. Respeitamos o jeito de cada um ser, agir e pensar.

**Roberta:** – Muitos colegas, professores e funcionários até têm essa visão que a gente tem, mas algumas pessoas, mesmo com todos os ensinamentos e ideologia do colégio, têm visões diferentes e, às vezes, repudiam tais atos.

**Sergio:** – É claro que sempre tem aquele grupinho que olha de rabo de olho e cochicha, mas poucos têm a ousadia de ridicularizar a pessoa e, se ocorrer, os outros colegas e o colégio estão prontos para defender.

(Transcrição de trecho da Roda de Conversa do dia 05/10/2015).

A juventude é um tempo de descobertas, de fruição, dos olhares, conquistas, beijos e festas. Enquanto a libido vai sendo despertada, o corpo, o gênero e a sexualidade vão se colocando como temáticas que buscam debate e confronto, apesar de gerarem polêmicas. Isso porque, segundo Meyer e Soares (2004, p.12), “eles envolvem disputas de valores, de poder,

de tipos de comportamento legitimados, de normas e verdades”. Louro (2000) evidencia que gênero e sexualidade são dimensões extremamente articuladas que necessitam de diferenciação.

Estudiosas e estudiosos feministas têm empregado o conceito de gênero para se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Por outro lado, o conceito de sexualidade é utilizado, nesse contexto, para se referir a formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais” (LOURO, 2000, pp. 63-64).

Nesse caminho de estabelecer uma convivência digna entre orientações sexuais variadas e o respeito e valorização da figura feminina na sociedade, outra frente de estudantes com grande proporção dentro do *campus* é a Frente de Mulheres, conforme mencionado anteriormente, que tem reuniões semanais, na sede do Grêmio estudantil, para discutir, debater, refletir e propor tentativas de reduzir as situações de assédio às mulheres (e transsexuais) na sociedade.



Imagem 33 – Reunião da Frente de Mulheres

Fonte: Arquivo obtido na rede social *Facebook* do Grêmio do CPII Campus Engenho Novo I

Um dos assuntos que causou muita polêmica e, conseqüentemente, muitas rodas de debate, foi a questão do uniforme tradicional feminino e o *fetichê* que ele causa nos homens país afora. Há, inclusive, fantasias sexuais com esse tipo de uniforme em lojas de *sexy shop*. A típica saia de pregas com a meia três quartos aparece em muitas cenas de filmes e

descrições de livros como chamarizes para a libido masculina. Na hora do recreio, essa frente organizou, uma “pequena passeata interna”, em que circularam pelos microlugares desse *espaçotempo*, conduzindo cartazes contra essa ideia que “mulher de saia curta incita provocações e, até mesmo, o estupro”, buscando semear entre os alunos essa cultura anti-machista, como mostra a foto a seguir, com a composição dos cartazes carregados pelo grupo. Essa iniciativa veio corroborar campanhas que vinham sendo vinculadas nas redes sociais contra o forte apelo sexual incitado pelas mídias com relação às roupas femininas, em especial ao uniforme escolar feminino.



Imagem 34 – Cultura anti-machista

Fonte: Arquivo obtido na rede social *Facebook* do Grêmio do CPEI Campus Engenho Novo II

A questão do uniforme escolar do colégio, especialmente da saia de uso feminino, não parou de causar polêmica por aí. O ano de 2016 foi marcado por uma ainda maior... Em 19 de setembro de 2016, o Reitor do colégio, professor Oscar Halac, sancionou uma portaria liberando o uso do uniforme escolar; independente da orientação sexual, estaria liberado o uso de qualquer peça deste, independente do sexo determinado pela certidão de nascimento do indivíduo. Tal documento veio ao encontro de uma demanda reivindicada pelos alunos, segundo eles mesmos, há muito tempo, de forma a atender, principalmente aos alunos transexuais do colégio, que já fazem uso de seu nome social (garantido pelo poder judiciário), mas não podem vestir-se com o uniforme anteriormente dito “feminino”. Muitos pais mais conservadores foram ao Reitor, às direções de *campi* e até mesmo ao Ministério Público, mostrando-se contrários à portaria e a essa liberação. O Grêmio estudantil e todas essas frentes foram novamente em defesa à diversidade e trouxeram muitos meninos, na semana

seguinte à portaria, vestidos de saia, apenas em apoio aos colegas que reivindicavam esse uso. A foto a seguir traz um aluno do terceiro ano do Ensino Médio abraçado à professora de Inglês, unidos em apoio à causa.



Imagem 35 – Menino usa saia

Fonte: Arquivo pessoal da professora Elaine Novais, gentilmente cedido pela própria

O ambiente escolar pode determinar um jovem ser desse jeito ou de outro, nutrir determinados sentimentos, consumir certos tipos de produto; mas não pode reprimir sua libido nem determinar sua orientação sexual. Não se pode negar a existência de modismos da juventude para impressionar um grupo de amigos ou chamar a atenção de um *affair*, porém é necessário compreender que a escola não manipula essas identidades. Elas se formam também por meio dessas escolhas que vão sendo feitas. Segundo Foucault (1977), a escola surge como um freio, uma parada, uma interrupção nesses interesses outros típicos da juventude “desviada” e uma retomada naquilo que a juventude não está interessada.

#### 4.3.2 AS VOZES OCUPAM SEUS ESPAÇOS

Difícilmente, em 2007, Miguel Arroyo poderia prever que estaríamos vivendo, no ano de 2016, um momento em que a escola estaria verdadeiramente refém dos seus alunos, ao dizer que “Não parece factível manter a escola sob o controle dos alunos. [...] Um dia a escola será feita refém dos estudantes” (ARROYO, 2007, p. 37). Esse dia chegou! Mas não refém como eu mesma dizia há uma década, dentro do colégio particular, vendo um aluno me dizer

que seus pais pagavam meu salário e eu deveria me submeter aos seus caprichos. Ser uma escola pública refém hoje vai muito além...

Vivemos um tempo em que reduzem o número de vagas e de verba para as escolas públicas, enquanto o Palácio do Planalto gasta milhões com jantares visando à manipulação de votos no Senado e no Congresso. A educação e a saúde são as que mais vêm sofrendo com esses desmandos.

A educação pública nacional passa por um momento de total massacre. O povo mostra-se a cada dia mais insatisfeito, porém sem saber para onde “correr” (me incluo nessa massa). Vemos políticos em todas as instâncias sendo acusados por fraudes, desvios, corrupção; não temos em quem confiar, em quem depositar nossa governabilidade. Desde o primeiro trimestre de 2016, escolas públicas estaduais pelo país afora vêm sendo ocupadas pelos seus próprios alunos, lutando contra impropérios no âmbito da educação: cortes de verba, poucas condições físicas nas escolas, falta de pagamento dos professores... O Colégio Pedro II, em especial, vem sendo atacado pelas mídias e pelo próprio Governo por medidas tomadas pela instituição que vão de encontro aos reais interesses escamoteados no âmbito da educação. De fato, um colégio de educação pública, considerado nacionalmente como modelo de excelência há mais de um centenário, onde já estudaram cinco presidentes da República, deve representar uma ameaça à manutenção do cenário político vigente.

No exame de qualificação dessa dissertação, em abril de 2016, foi indicada pela banca a inclusão da temática das ocupações dentro do capítulo sobre a identidade juvenil. Entretanto, no “apagar das luzes” da escrita desse texto, no dia 25 de outubro de 2016, o próprio *locus* dessa pesquisa foi ocupado. Como falar sobre ocupações de forma genérica se essas vozes tomaram corpo e ganharam mais uma vez seu espaço? Esses jovens... sempre nos surpreendendo... Talvez nunca tivéssemos dado a eles a credibilidade que eles sempre souberam ter... Começa aqui um novo tópico do quarto capítulo, ou melhor, um novo capítulo na história do Colégio Pedro II – As vozes ocupam seus espaços.

Era dia 25 de outubro de 2016, o Colégio Pedro II estava vivendo dois dias seguidos de paralisação, lutando contra o Movimento Escola Sem Partido e a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional 55/2016 (PEC55) – antiga PEC241 - e da Medida Provisória746 (BRASIL, 2016) do Ensino Médio, dentre outras questões. A PEC 55 instituiria

o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscais e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União; sendo que

cada um dos limites equivalerá: I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% e II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA. Determina que não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos: I - transferências constitucionais; II - créditos extraordinários III - despesas não recorrentes da Justiça Eleitoral com a realização de eleições; e IV - despesas com aumento de capital de empresas estatais não dependentes ([www.senado.leg.br](http://www.senado.leg.br) –Acessado em 28/11/2016).

A Medida Provisória 746 (BRASIL, 2016) alteraria a Lei de Diretrizes e Bases LDB9394 (BRASIL, 1996) e a Lei 11494 (BRASIL, 2007) de regulamentação de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação, promovendo

alterações na estrutura do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do Ensino Médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de Língua Portuguesa e Matemática seja obrigatório nos três anos do Ensino Médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da Arte e da Educação Física à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, tornando-as facultativas no Ensino Médio. Torna obrigatório o ensino da Língua Inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e nos currículos do Ensino Médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o Espanhol. Permite que conteúdos cursados no Ensino Médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC ([www.senado.leg.br](http://www.senado.leg.br) –Acessado em 20/11/2016).

Pensar na possibilidade de aprovação da PEC55/2016 e da MP746/2016 seria trazer a escola pública ainda mais para uma situação de desqualificação. Dentro de uma visão capitalista (chegando aos moldes fordistas e tayloristas), o que se pretende é formar essa “classe baixa” para o mercado de trabalho operário, sem oportunizar a escolha de outra carreira para sua vida futura. Estariam errados, então, esses jovens preocupados com os próximos 20 anos na escola pública?

A escola pública tem problemas sim, e não são poucos. Mas não são esses pautados pelo Governo, movidos por interesses que não passam de longe pela educação. A

PEC55/2016 e a MP746/2016 seriam lesivas ao modelo de escola pública de excelência, como é o caso do Colégio Pedro II, que deveria ser expandido para toda a rede pública e não rechaçado. A escola pública não tem problemas em sua alma; na capacidade de seus alunos e no estímulo que a eles é oferecido e agora querem amordaçar. O ator e escritor Mário Lago, ex-aluno do Colégio Pedro II, disse certa vez em uma entrevista na televisão lembrando seu tempo de estudante: “Além de um marco na educação do país, o Colégio Pedro II é um estado de alma, de alegria permanente” ([www.cp2.g12.br/NUDOM](http://www.cp2.g12.br/NUDOM)). O problema da escola pública é a falta de recursos ou a má administração desses recursos por parte dos governos, em termos de infraestrutura, capital humano, número de vagas (O Colégio Pedro II reduziu em torno de 600 vagas para o ano letivo de 2017, por falta de professores e de autorização do Ministério de Educação (MEC) para a realização de novos concursos e contratos). Por isso, a greve de docentes e funcionários; por isso a ocupação por parte dos alunos.

Certeau (1998) fundamenta o cotidiano como uma reunião de práticas cotidianas simples de conversas, gestos, expressões e múltiplas formas de linguagem que perpassam a vida diária das pessoas; são as “práticas do fazer cotidiano”. As ocupações têm se transformado em práticas desse fazer cotidiano, constituindo-se como uma “revolta juvenil organizada”<sup>15</sup>

Retomando o foco no *lócus* da pesquisa e restringindo as vozes aos praticantes desse cotidiano, tratemos sobre o Movimento de Ocupação do Colégio Pedro II Campus Engenho Novo II, a Ocupen.

A Ocupen é um movimento autônomo e legítimo dos estudantes do Campus ENII, aprovado em assembleia estudantil, protagonizado e auto-organizado pelos estudantes. No atual contexto de duros ataques à educação e aos demais serviços públicos promovidos pelas medidas de ajuste fiscal do Governo Federal, a principal resistência são as ocupações estudantis, que, em todo o Brasil, atingiram, no seu auge, mais de 1.100 escolas. Por isso, a Ocupen tem nosso apoio incondicional. Os movimentos de ocupações estudantis são, na atualidade, a principal forma de resistência contra a ameaça iminente de privatização da Educação Pública via Organizações Sociais, começando com as lutas dos estudantes de São Paulo contra as políticas do Governador Geraldo Alckmin, e se estendendo com ocupações nos estados de Goiás, Rio Grande do Sul, Ceará, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Paraná, e chegando agora às escolas e universidades federais. Todos e todas devem seguir o exemplo dos estudantes que tiveram a capacidade de se reinventar e de colocar as lutas sociais em um novo patamar com a auto-organização e a gestão coletiva dos serviços públicos. Essa experiência

---

<sup>15</sup> “Revolta juvenil organizada” é um invenção da pesquisadora, dentro da liberdade dada pelas pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

notável de luta e resistência tem sido vivenciada e protagonizada pelos estudantes do Colégio Pedro II de todos os *campi*; sendo inclusive objeto de reportagens em diversos jornais brasileiros, estrangeiros e de apreciação pela Organização das Nações Unidas. Essa experiência deve ser reconhecida e defendida como uma nova etapa das estratégias de resistência e defesa dos direitos do povo (Texto extraído da página da Ocupen na rede social *Facebook*).



Imagem 36 – Muro da fachada do colégio no primeiro dia da ocupação

Fonte: Arquivo obtido na página da Ocupen na rede social *Facebook*

Nos primeiros dias de ocupação, eram cerca de 70 alunos que ficavam o dia todo no colégio e permaneciam à noite para dormir. São ex-alunos do colégio (maiores de idade) e alunos do Ensino Médio (maiores e menores de idade). Não há lideranças, apenas comissões que se organizam no gerenciamento das atividades: credenciamento, limpeza, comunicação, tecnologia, atividades, saúde, alimentos. Todas as decisões são tomadas através de reuniões e assembleias, com total democracia e escuta dos alunos entre si. O movimento criou uma página na rede social *Facebook*, onde mantem fotos da ocupação e informações, tais como calendário de atividades, pedidos de doação, cartas-abertas à comunidade escolar, dentre outras.

A comissão de credenciamento fica na porta do colégio, controlando a entrada e saída de alunos e visitantes, dentro do horário por eles estipulados – de 10h às 17h. Pedem documento de identidade e registram em um caderno data, nome da pessoa, número de identidade, hora de entrada e de saída. A pessoa permanece no *campus* com um crachá de

“visitante”. Mesmo os professores passam por esse processo. A Direção do *Campus* está proibida de entrar, por conta de desmandos, exigências e desentendimentos ocorridos na primeira tentativa deles de entrada no dia 26/10/2016, conforme informação dada por um dos ex-alunos ocupante. A comissão de alimentos é responsável pela conferência do estoque, execução do cardápio (que é previamente escolhido em reunião por todo o grupo) e listagem dos alimentos de que necessitam. À comissão de limpeza cabe fazer a manutenção e limpeza do *Campus*, além de manter a conferência do estoque e preparar listagem de materiais de limpeza de que necessitam. A comissão de comunicação faz a interlocução com outras ocupações da própria instituição e de outras por todo o Brasil e negocia junto à Reitoria e à Direção Geral do *Campus* - e com quaisquer outras instâncias que se fizerem necessárias, como foi o caso do Tribunal Regional Eleitoral (TRE) no período das eleições. A comissão de tecnologia é composta por alunos do Ensino Médio Integrado em Informática, que apresentam maior destreza nessa área e são responsáveis pela alimentação da página da Ocupen na rede social *Facebook* e pela manutenção do *wi-fi* do *Campus*. A comissão de atividades fica encarregada de organizar a programação diária e contactar aqueles que se oferecem, através da página na rede social *Facebook* ou pessoalmente, para acertar detalhes de sua vinda; enquanto a comissão de saúde presta os primeiros socorros e fica responsável pela conferência do estoque, listagem de materiais de que necessitam e entrega de qualquer material hospitalar aos solicitantes.



Imagem 37 – Comissão de Alimentos da *Ocupen*

Fonte: Arquivo obtido na página da *Ocupen* na rede social *Facebook*

A *Ocupen* vem buscando uma autogestão por meio de doações de alunos, professores, ex-alunos e simpatizantes da comunidade em geral, além de promoverem bazares e atividades artísticas em que pedem doações como “ingresso”. Nesse período de ocupação, a *Ocupen* já promoveu diversas mesas de debate, como a “Roda de conversa sobre gênero” com a professora Cláudia Reis e a mesa “Estado Laico e Liberdade Religiosa”, com membros de diferentes religiões na semana anterior ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo tema da redação foi “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”. Ocupação também é formação! São nossos estudantes antenados com as demandas da sociedade moderna.



Imagem 38 – Roda de conversa sobre gênero

Fonte: Arquivo obtido na página da *Ocupen* na rede social *Facebook*

Todos os dias há uma programação que envolve, por exemplo, monitorias de algumas disciplinas por série, de acordo com a disponibilidade de professores e dos próprios alunos dispostos a colaborar com o movimento de ocupação, mesas redondas acerca de temáticas que têm levantado discussões e questionamentos por toda a sociedade, atividades culturais visando ao enaltecimento de segmentos da cultura popular que ainda se mostram pouco acolhidos pela instituição escolar. No mês de novembro de 2016, a *Ocupen* contou com a apresentação da Orquestra Voadora, do Xanaxou, de Pedro Luís e a Batmakumba, da Central ZN, do Rio Maracatu e Maracangalha, dos Tambores de Olokun com Roda de Coco; além de

uma Aula Show sobre Música e Censura com os professores de Ciências Humanas do *Campus* Carolina Medeiros e Pedro Cazes. Também fazem parte da rotina diária da Ocupen, atividades desportivas, oficinas de autoconhecimento, oficinas artísticas e reuniões dos coletivos e grupos da própria instituição. A Ocupen, assim como outras ocupações Brasil afora, tem recebido apoio de ex-alunos, professores, pesquisadores do campo educacional, familiares de alunos e de personalidades midiáticas, curiosos em conhecer melhor o movimento e a articulação do grupo, como foi o caso do ator Fábio Assunção, que trouxe ao grupo palavras de incentivo, no dia 07/11/2016.



Imagem 39 – Conversa com o ator Fábio Assunção

Fonte: Arquivo obtido na página da Ocupen na rede social *Facebook*

A *Ocupen* vem rompendo os muros da escola. As ocupações do Colégio Pedro II foram convidadas a discursarem no Congresso Nacional no dia 24/11/2016. Mariana Oliveira, secundarista do *Campus* Engenho Novo II, foi designada para representar todos os estudantes das ocupações. Teve apoio de toda a comunidade escolar e da rede de apoio ao movimento, que fez uma “vaquinha” pela rede social *Facebook* para custear a viagem.

Retomemos, pois, algumas questões levantadas no capítulo 2.1 dessa dissertação: “O que produzem os jovens sem a participação dos adultos? O que dizem quando estão com seus pares? Como estruturam suas relações num pátio de recreio?” (Na verdade, durante o processo de ocupação, todo o espaço escolar, durante tempo integral, tornou-se um pátio de recreio). As palavras escritas a seguir não são provenientes apenas da minha boca ou dos meus pensamentos; são uma reflexão de muitas falas ouvidas durante as três visitas feitas a Ocupen. Entretanto, não me foi permitida a gravação dessas conversas, por razões de segurança. Portanto, nada pode ser posto entre aspas ou ter sua fonte nomeada, mas cada parte

desse texto polifônico traz uma teia de vozes, pensamentos, sentimentos e convicções que traduzem a força política do movimento de ocupação Ocupen. As falas desses jovens trazem na luta um instrumento de mudança real e significativa. Que as grandes conquistas não se percam, só se multipliquem! É a tomada legítima de espaço por eles, que são parte integrante desse e assim se sentem. Naquele mesmo muro do corredor da garagem, que outrora abrigava artes diversas produzidas durante os recreios; com o movimento de ocupação, passa a ser a fachada do movimento, pintada com o mascote, conforme imagem a seguir, que retrata dois momentos dessa atividade: a pintura ainda em andamento e a conclusão final dela.



Imagem 40 – O Mascote da *Ocupen*

Fonte: Arquivo obtido na página da *Ocupen* na rede social *Facebook*

O Colégio Pedro II é um dos braços mais legítimos da República, da coisa pública, do direito de todos à educação e lutar para defender essa representação concreta da democracia é o objetivo primeiro da *Ocupen*. No Colégio Pedro II, os alunos aprendem a valorizar a ciência e o conhecimento, sem deixar de respeitar as emoções, suas e dos outros. Lá se misturam classes sociais, crenças, gostos, afetos, escolhas de ser e de estar no mundo e, por isso, seu principal e presumido conteúdo é a própria humanidade. O “colégio” está dentro de cada um deles, está intrínseco a cada ser. O espaço escolar como um todo é tido, por alunos e professores, como um espaço de conhecimento em transformação e de transformação através do conhecimento; o que só se faz possível pela diversidade, pelo diálogo, pela reflexão crítica, pelo respeito, pelo compromisso com a educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos. Uma das alunas do Ensino Médio chega a me dar um exemplo bem concreto, dizendo

que “ao invés de apenas aprender a reduzir polinômio pelo algoritmo de Briot-Ruffini<sup>16</sup> (e olha que se aprende mesmo!), aprendi também a conviver com a diversidade de todos os âmbitos: cultural, ideológico, político, econômico e social”.

Quando a educação mostra seu poder transformador, ela assusta a sociedade. Seus jovens aprendem a questionar, contrariando os ideais do paradoxal Movimento Escola Sem Partido<sup>17</sup>, que defende um sistema educacional e ideológico baseado na negação política ativista, atendendo a um projeto educativo mercadológico baseado na mera reprodução de conteúdos, sem reflexão, acompanhado do silêncio dos alunos. Tais transformações abarcam ainda mudanças sociais, onde jovens tão diferentes coabitam o mesmo espaço, trazendo diferentes visões e compreensões de mundo. É nessa escola que a ocupação acredita, é essa escola que a ocupação defende: aquela que forma sujeitos com pensamento crítico e capazes de atuar no mundo em que vivem de forma a transformá-lo em um lugar melhor para se viver. Os alunos da ocupação reiteram a ideia de convivência com pessoas de pensamentos muito diferentes dos seus e que, nem por isso, o relacionamento entre eles é ruim, pois há o respeito mútuo. Completam dizendo que estudam assuntos que muitas vezes divergem de suas linhas de pensamento e não se deixam influenciar por eles ou são doutrinados por seus professores, como a mídia tem acusado o Colégio Pedro II de fazer.

No movimento de ocupação se percebe o sentido de luta pela educação. O mundo real é cheio de problemas e conflitos e a escola – sendo um ambiente de transição de valores e práticas de um ambiente privado familiar para um espaço coletivo social – não pode ficar neutra. A beleza está na pluralidade de ideias e concepções, expressos na escola por meio de práticas educativas outras, de debates calorosos entre professores, jovens alunos e funcionários, buscando um objetivo comum: a educação pública de qualidade e ao alcance de todos. Pude presenciar um pequeno embate entre um pai de aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental e um aluno do Ensino Médio membro da ocupação. O pai questionava o cerceamento do direito daqueles que queriam estudar e o jovem respondeu que os alunos que querem estudar estão lá na ocupação, os que não querem estão fazendo desse período de greve umas férias. E o senhor insiste perguntando se eles não se preocupam em não estarem tendo

---

<sup>16</sup> Algoritmo de Briot-Ruffini, por vezes conhecido apenas como Regra de Ruffini, é um método de resolução de frações polinomiais, criado por Paolo Ruffini. Esse algoritmo consiste em efetuar a divisão fazendo cálculos apenas com coeficientes e só serve para divisões de um polinômio por um binômio.

<sup>17</sup> Para melhor conhecer os ideais do Movimento Escola Sem Partido, acessar [www.escolasempartido.org](http://www.escolasempartido.org).

aulas e o jovem replica se ele não se importa do filho dele não ter mais a escola pública de qualidade que tem pelos próximos vinte anos; que, se ele não se preocupa com o futuro do próprio filho, eles, alunos da ocupação, se preocupam, pois se preocupam com os rumos da educação, como um todo. São os jovens dando lição de cidadania... São jovens mais questionadores, que lutam por seus direitos, buscam o bem do coletivo, atentos aos acontecimentos dentro e fora dos muros da escola, desejosos de um mundo onde haja mais respeito e amor entre as pessoas. Acreditam em uma educação libertadora e transformadora, com mais investimentos, melhores condições de trabalho para professores e funcionários técnicos; em uma escola onde se ensina e se aprende em comunhão (FREIRE, 1970); na instituição escolar como um espaço democrático, onde haja diálogo permanente, capaz de dramatizar conflitos e consensos, formadora de cidadãos autônomos, críticos, reflexivos, transformadores e preparados para a vida acadêmica, profissional e pessoal.

Trago a seguir duas narrativas sobre as ocupações. A primeira é de uma professora do próprio *Campus*, que relata uma visita sua à ocupação e diálogos dos quais ela fez parte ou presenciou. Ela preferiu manter sua identidade anônima, por temer represálias por parte da Reitoria e do Ministério Público, sendo usado um nome fictício para ela.

- Oi, boa tarde! Trouxe uns mantimentos pra vocês. Alguém poderia me ajudar a pegar no carro?

- Claro, professora! - respondeu prontamente uma de minhas alunas da 3ª série do Ensino Médio.

Uns três outros alunos foram comigo até o carro pegar as sacolas.

- Puxa, prof, a gente queria muito agradecer a força que vocês, professores, têm dado!

- Que isso! Nós é que temos que agradecer por vocês estarem aqui, abrindo mão das suas rotinas em nome de uma causa coletiva.

Pegamos as sacolas. Eles as levaram para a cozinha, enquanto eu era cadastrada na entrada.

- Seu nome completo, professora, e seu CPF ou RG.

Ditei o nome e o número e recebi um adesivo de "visitante". Cruzei o pátio em direção ao prédio principal e vários alunos vieram me abraçar. Fui até o refeitório, pra conferir se eles precisavam de mais alguma coisa e encontrei uma despensa toda catalogada nos mínimos detalhes.

-Temos 78 cenouras. É muita cenoura! Vamos fazer um bolo!

- Podemos fazer salpicão amanhã pro almoço!

Dei umas opiniões sobre o cardápio, enquanto outros alunos entravam na despensa. Um dos membros da Comissão de Alimentação falou:

- Gente, desculpa, mas está muito cheio aqui. Vocês podiam sair pra gente trabalhar?

Ri e saí, me desculpando por ter invadido o espaço que eles ocupavam tão organizadamente.

Fui até a sala em que fica a Comissão de atividades, para combinar atuações pedagógicas, como o lançamento do livro da Oficina de Textos que oferecemos e um aulão de Redação pro ENEM que se aproximava. Quando cheguei, havia uma senhora com sua neta, aluna do 6º ano, falando:

- Eu vim aqui, porque acho que as famílias também têm que participar. E pra ver como era, porque quando falam na televisão em ocupação, sempre aparecem uns baderneiros encapuzados, quebrando tudo. Estou vendo que não é assim.

A aluna que conversava com a senhora então respondeu:

- A senhora pode vir aqui quando quiser. Sua filha também pode: serão bem vindas. Se quiser deixar sua neta pra ela fazer as atividades que programamos seria ótimo. Ela não precisa dormir aqui para participar da ocupação.

Enquanto isso, na sala ao lado, onde ficam os sofás em que os professores descansam nos recreios ou tempos vagos, três ex-alunos conversavam sobre como podiam ajudar o movimento. Chegou, em seguida, outra professora, com uma sacola cheia de Band-Aids, perguntando com quem podia deixá-la.

- Com a Comissão de Saúde.

Isso mesmo! A ocupação é uma lição de cidadania e coparticipação. Todos têm suas funções e as exercem com responsabilidade e dedicação.

Hoje ainda terá assembleia estudantil para decidir a programação dos próximos dias e Sessão Pipoca depois do jantar (Narrativa cedida pela professora Ana ocorrida durante sua visita a Ocupen – Outubro de 2016).

A segunda narrativa é do blog de uma aluna do Ensino Médio que, por ser menor de idade, também terá sua identidade preservada.

A maioria das pessoas que lê meu blog sabe onde eu estudo. E pra quem não sabe, bom, é no Pedro II. No famoso Pedro II. No polêmico Pedro II. No tradicional Pedro II. Pois é, no Pedro II.

É o direito de ter acesso a diferentes pontos de vista. É o nosso futuro, o futuro dos nossos filhos. É muito mais que a data das suas provas. É muito mais que o individualismo. É a luta pela educação que queremos, merecemos e, que se tudo der certo, que teremos.

Eu tenho um colégio eterno. Sabe, não é favoritismo nem nada. Não é exagero de apaixonado. É fato: fui criada dos 5 aos 17 anos por um colégio maior que o mundo. O Pedro II é mais que uma escola, todo mundo sabe disso. O Pedro II é mais que sala de aula. É mais que conteúdo programático, mais que dias letivos, mais que fazer amigos e ter lembranças da hora do recreio. Muito – MUITO – mais que vestibular. A questão formal de desempenho acadêmico acaba sendo um mero detalhe – um detalhe no qual ele manda bem demais, obrigada. Pedro II é construção. De consciência, de sociedade, de futuro. Pedro II é aprender que cada um tem força pra mudar o que quiser. E que a força de todos é a maior força. Pedro II é mostrar essa

força. Pedro II é cantar a tabuada aos urros entendendo que ali tem o espírito de alguma coisa que vive em cada um que usou aquele emblema e que nunca vai sumir. Pedro II é sair na rua com o uniforme que cobriu as costas de perseguidos, desaparecidos, mortos, revolucionários, guerreiros. Heróis. Pedro II é querer seguir o exemplo de brasileiros de enorme e subido valor. Vocês no futebol falam em manto? Façam-me o favor: vocês não sabem o que é manto até vestirem azul e branco com outros mil irmãos e irmãs no centro da cidade e gritarem que ao Pedro II, tudo. Pedro II é respeito. Pedro II é luta pelo que é certo. Pedro II é a certeza de que o que nos faz humanos é a capacidade de olhar com gentileza e compaixão para outro ser humano – e querer que ele seja livre com o que o faz feliz, contanto que não machuque outros seres. Pedro II é seguir em frente tirando forças sabe-se lá de onde, oferecendo um colégio extraordinário em um país que trata educação a pão e água. Pedro II é seguir em frente pelo que é certo, não importa o quanto doa.

Pedro II é gigante, é infinito, é pra sempre. O Pedro II forma a nação na qual eu quero viver. E lá eu aprendi que dar voz ao que é justo é o caminho. Agora é justo dar voz à defesa do Pedro II. Não nos diminuirão. Vamos lutar, como sempre lutamos. Soldados da ciência (Trecho retirado do blog da aluna Joyce – Acessado em 31/10/2016).

Esse capítulo traduz em palavras as melhores respostas aos questionamentos feitos no capítulo 2 dessa pesquisa e repetidos acima. Os jovens são capazes de produzir o que eles quiserem! Eles se dividem em comissões, se setorizam, organizam eventos culturais, artísticos e educacionais, limpam, lavam, fazem comida, vendem, compram, doam, recebem, estudam, escrevem, cantam, dançam, amam, e, principalmente, articulam uma luta honesta e justa. Lutam porque conhecem, acreditam, sabem, não querem ser dominados, nem violentados ou reprimidos (FOUCAULT, 1977). Melhor seria perguntarmos o que os jovens não produzem, do que não seriam capazes? Penso que não seriam capazes de se renderem aos desmandos de um governo que não se preocupa com a educação do seu povo, não desistiriam facilmente de sua luta, não desacreditariam de seus ideais, não deixariam de sonhar suas utopias individuais e coletivas, não seriam capazes de deixar de viver pelo bem comum. É, eles aprenderam melhor do que qualquer professor fosse capaz de imaginar ou mesmo ensinar... Arroyo (2007) um dia já previu e hoje somos reféns desses jovens. A escola está nas mãos deles: não adianta a greve docente terminar se a ocupação não sair, não adianta fazer entregas de material se a ocupação não receber, não adianta querer entrar se a ocupação não autorizar... As chaves dos cadeados estão nas mãos da ocupação, nem a Direção do *Campus* ou a Reitoria entram sem a devida autorização do movimento. Quem detém o “poder” agora? Mas não podemos nos esquecer que eles são apenas jovens, jovens em formação, com sentimentos exacerbados, que muitas vezes extrapolam e se atropelam sem perceberem. São jovens com empoderamento, com o domínio da situação e, por vezes, sem saber ao certo, ou seguramente, como lidar com

ele. Falta-lhes experiência, falta-lhes equilíbrio, mas sobra-lhes vontade, garra e determinação.

Quando estão com seus pares, falam de tudo... Ao contrário do que muitos possam pensar, suas conversas não são vazias, fúteis, preocupadas com que roupa vestir na festa, como conquistar uma garota ou se “transar” ou não com o namorado. Não posso dizer que não falem disso também, mas suas reais preocupações vão muito além – no caso da Ocupen, vão pelos próximos 20 anos, como disse uma dessas alunas para a jovem senhora. Sua relação é dialógica, com exposição franca e aberta de opiniões, sabem ouvir e se colocar, sabem “fazer acontecer” e “dão seu recado”. Primam pelo respeito ao outro, pela não invasão do espaço de cada um, pela tolerância e convivência com o diferente, pela paz mundial, pelo amor acima de tudo. Um exemplo bem concreto desses ideais desses jovens ocupantes do espaço escolar é o grafite que fizeram no muro do corredor da garagem, onde já havia outros espaços artísticos. Eles grafitaram uma frase de Rosa Luxemburgo que resume, de certa forma, suas aspirações para o futuro, conforme a imagem a seguir mostra.

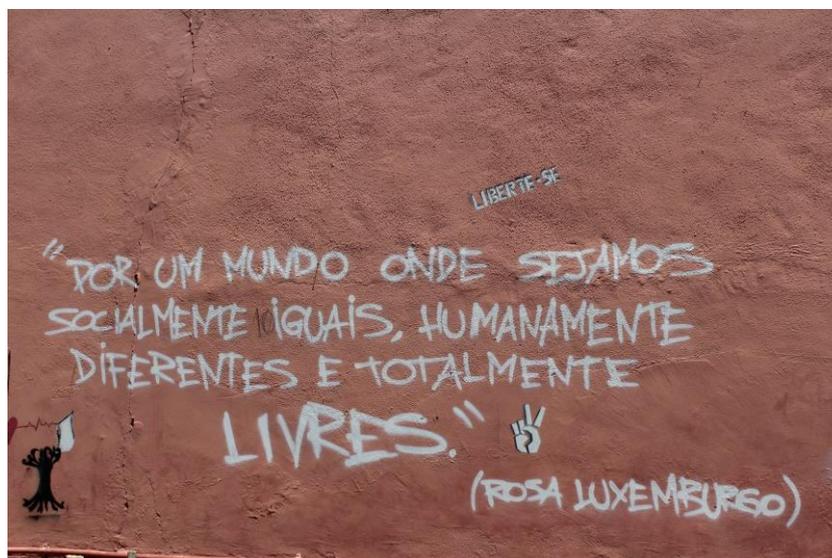


Imagem 41– Liberte-se

Fonte: Arquivo obtido na página da Ocupen na rede social *Facebook*

Esse é o espírito da ocupação, libertar os oprimidos, deixando-os passíveis de mostrarem seu espírito crítico e criativo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

A presente pesquisa demonstrou sua pertinência, validade e significância, através de um raio-x das relações interpessoais no recreio escolar, um *espaçotempo* onde as múltiplas identidades juvenis se misturam, frequentando o mesmo espaço. Ao concluir esse escrito, é como se um filme passasse lentamente pela cabeça, trazendo à tona memórias das inúmeras vivências passadas durante a pesquisa de campo no Colégio Pedro II *Campus* Engenho Novo II. Diversas cenas, falas, gestos, expressões faciais, sensações, emoções e frustrações que aparecem registradas ao longo dos capítulos dessa dissertação. Foi um diário de campo rico, acompanhado de transcrições das Rodas de Conversa compondo esse mar de práticas cotidianas daquele espaço escolar. Selecionei os temas, as cenas e as narrativas que apontaram o norte do meu caminhar como pesquisadora e, nessa triagem, muitos episódios e sujeitos não tomaram parte do corpo desse trabalho. A escola é o lugar de memória de seus praticantes no cotidiano e quem descreve essas memórias não é o dono do assunto, e sim aquele que o (re)inventa cotidianamente. O mundo precisa de sujeitos que recordem sua humanidade, (trans)vendo o mundo além da filosofia, da lógica e da razão.

Segundo Larrosa (1994, p.69), “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”. Na relação dialógica entre os discursos, vai sendo produzido um tecido de vozes, que estabelecem um contato polêmico entre si, mas conseguem resolver seus conflitos no interior dessa tessitura. Assim, podemos finalizar aviando que o sujeito é dialógico por natureza e seu discurso é polifônico (BAKHTIN, 1993).

Desde o início da pesquisa de campo, algumas limitações foram se apresentando. Primeiro, a demora da aprovação pelo Conselho Ética do Colégio Pedro II autorizando a entrada em campo, depois a falta de registros documentais acerca do recreio escolar na instituição. Parece-nos mesmo que o recreio não seja entendido como parte do espaço escolar, como espaço de construção de saberes e interação social, como um microlugar dentro do cronotopo da escola. Porém, as narrativas que foram surgindo com o passar desses dois anos trouxeram uma riqueza ainda maior que qualquer documento pudesse nos dar, pois vieram impregnadas de sensações e sentimentos, vieram “reavivadas” pela memória de cada um desses sujeitos. Quando se imaginou que a pesquisa estivesse concluída, veio o processo de ocupação do próprio *lócus*, trazendo um novo arfar que originou a parte final do capítulo 4

dessa dissertação. Foram as vozes, que sempre estiveram ali presentes, se fazendo sujeitos ativos desse processo dialógico polifônico e trazendo à tona evidências de suas práticas culturais que contribuem na formação das identidades juvenis (ou seriam elas as próprias representações dessas identidades juvenis?).

As práticas culturais são uma combinação hierarquizada de elementos culturais: a linguagem enquanto forma de expressão oral, as músicas que ouvem, a estética corporal adotada, as produções culturais e a participação em atividades focais (FEIXA, 1999). Dialogando mutuamente com Feixa (1999) e Garbin (2006), a maneira como os jovens se apropriam e (res)significam lugares, objetos, atividades, cenas, consumos diversos é que faz seu estilo, produzindo e (re)organizando suas identidades. Essa pesquisa conclui que esses movimentos de ressignificação, aparentemente tão pouco importantes para o espaço escolar, também produzem efeitos de aprendizagem, independentemente de serem aqueles planejados ou esperados pela instituição e, assim, passíveis de serem controlados. São, na verdade, movimentos oriundos dos microlugares de convivência entre esses sujeitos, entremeados por brigas, afetos, relações múltiplas, brincadeiras e expressões, que delineiam a vivacidade dessa escola policromática. Cores que precisam ser vistas por numerosos olhares para serem compreendidas em diferentes escalas de valor e encantamento. Como nos aponta Larrosa (1994, p.70), “histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais, mais ou menos institucionalizadas”. O termo “mais ou menos institucionalizadas” fica por conta dessa falta de rigor do movimento de ressignificação em seguir os moldes outrora idealizados institucionalmente. Dayrell (2007) assinala que a sociabilidade representa uma das dimensões da condição juvenil. As tensões e desafios existentes, atualmente, entre as juventudes e a escola são expressões das transformações pelas quais a sociedade ocidental vem passando, interferindo na produção social de seus indivíduos, nos seus *espaçotempos*, afetando cotidianamente a rotina das instituições e os processos de socialização das juventudes. Existem muitas “escolas” dentro da instituição escolar: a escola do rigor (e do terror), de celebração de personalidades externas, de vivência comunicativa e dialógica, centrada nos investimentos e autenticidades juvenis; porém com concessão restrita para a exploração dessas existências, entre outras mil outras escolas.

Dentro do espaço escolar, o foco dessa pesquisa foi o recreio, sendo esse o local onde as pressões são exercidas com maior intensidade, onde acontece a lógica disciplinar. “O recreio seria importante ocasião para prosseguir no trabalho de imprimir feições desejáveis aos seus corpos e mentes” (VSCONCELLOS, 1924, p.164). Então, para quem o recreio seria

relevante? Se pensarmos pela ótica de Vasconcellos, é importante para a disciplinarização estudantil; ao mesmo tempo que, se pensarmos pela ótica de Maffesoli (2006), é um palco de interações sociais, ou segundo Feixa (1999), de exibição de práticas culturais. Ao relatar sensações e experiências, busquei romper o paradigma de improdutividade do recreio escolar como uma prática sem importância e traçar uma nova rota de valorização desse *espaçotempo*. Entretanto, para que a valorização do recreio escolar seja real, faz-se necessário que ele exista, não como descanso do professor ou entre as tarefas dos alunos, mas enquanto espaço de construção do saber, e que faça parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Esse *espaçotempo* deve ser visto em sua função social como resultado de uma ação consciente e organizada. Sendo o PPP um processo de ação-reflexão-ação que permeia a vontade política do coletivo escolar, a escola precisa pensar na importância e na qualidade do recreio escolar que está proporcionando aos seus alunos. O recreio abriga e aperfeiçoa a percepção estética dos jovens sobre o mundo, aliada ao desenvolvimento de uma postura atenta aos contextos sócio-históricos por eles vivenciados. Formação estética que aguça a sensibilidade criativa, artística e sensorial através da cultura. Cultura estética que age em favor da criação de uma cultura ética. É um *espaçotempo* de criação, de invenções, de trocas constantes – “Quando educo, me educo numa relação contínua e recíproca” (FREIRE, 1996) de improvisação, de negociações, de agenciamento dos usos do próprio recreio em si, alterando a disposição dos sujeitos nele envolvidos.

As negociações acontecem com todos (jovens entre si, jovens e adultos) e em diferentes momentos. Os momentos de lazer e ludicidade do recreio escolar demandam uma corajosa abertura à perda de controle e aos riscos iminentes, movimentos que muitas vezes assustam por beirarem o limite do caos. Assim, propor uma ruptura de movimentos disciplinadores e uma abertura aos movimentos recreativos nem sempre é tão simples, demandam coragem e espírito de risco. Um desafio ainda maior são as conflitantes negociações em meio a essas práticas culturais que ocorrem no recreio escolar. Algumas seguem formas “educadas” que fabricavam mundos e significados em linhas de tradição e controle, outras conectadas a invenções que seguem caminhos impensados de diálogo. Segundo Foucault (1977), a crise da escola é antes de tudo a crise da sociedade disciplinar; o poder disciplinar já estava em crise desde a metade do século XX. A importância da escola não é a contenção ou “civilização” / correção / normalização dos alunos. O conceito que elucida os tempos modernos é a disciplina, enquanto instrumento de dominação e controle destinado a suprimir ou domesticar os comportamentos divergentes; são os mecanismos ou

novas tecnologias de empoderamento que “fabricam” corpos docilizados. Onde relações de poder se estabelecem, há uma relação de continuidade e também resistência. O poder disciplinar se faz em momentos de interação recíproca onde há relações de poder estabelecidas (no caso, de inspetores e alunos, por exemplo) e influenciam na produção dos saberes. Esse espaço vigiado sufocador acaba tendo uma consequência reversa e alimentando a prática de movimentos autorais e autônomos, como pudemos ver exemplificados em várias situações nos capítulos anteriores. O próprio movimento de ocupação *Ocupen* mostrou claramente todo esse seu caráter, além de tantas outras produções culturais isoladas que aconteceram, dentro e fora do período de ocupação. Esse discurso e prática (a que Marx chamou de *práxis*) contra-hegemônico e autoral traz posturas identitárias juvenis muito fortes e demarcadas. Na diversidade de práticas cotidianas, sempre haverá sujeitos que “advogam em favor dos princípios de coletividade e solidariedade, ao contrário da lógica capitalista que estimula e valoriza as práticas individualistas e de competição” (FERRAÇO, 2007, p.90).

Educação é um que fazer permanente, na razão do inacabamento humano e da evolução da realidade. Dessa forma, a educação se faz na *práxis*. A educação escolar se origina na percepção da escola como espaço de transmissão de uma cultura específica, a cultura escolar. Essa cultura escolar apresenta-se impregnada pela visão do senso comum, do “aluno padrão”. O desafio da educação hoje é deixar de ser espectadora do mundo contemporâneo em andamento e tornar-se protagonista neste cenário de desigualdades, reinventando a estrutura escolar para uma relação que articule igualdade e diferença, como uma questão fundamental de cidadania (CANDAUI, 2005). No momento atual, a escola não intenciona a produção de conhecimento puro e simples, nem a formação básica de sujeitos do saber submetidos ao poder do capitalismo. Portanto, a escola é lugar de poder, caracterizada por propósitos normativos de disciplinarização e docilização dos corpos, implicados com a arquitetura social do capitalismo: divisão do trabalho, trabalho assalariado e produção de mais-valia. A disciplina fabrica, desse modo, corpos submissos, dóceis e exercitados à aceitação. Para que haja uma relação de poder, é preciso haver liberdade e é necessário existir resistência.

A liberdade, que é uma conquista e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem o faz. Ninguém tem liberdade para se livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam (FREIRE, 1981, p.35).

Bakhtin (2002) iria mais além, dizendo que esse ato não só é responsável, mas também responsivo, evidenciado por todo um trabalho de desobediência, de luta e de repulsão que tencionam as linhas de força que atuam na instituição escolar. Disputas, que desnaturalizam o regime de convenções, regulação e monitoramento e apresentam situações de conflito e consenso, forçam a (re)invenção das identidades políticas juvenis. Para resistirem a essa prática sufocante da escola do conhecimento, passam a integrar grupos de formação social de minorias e de classes oprimidas a fim de desenvolverem uma consciência política de envolvimento em lutas coletivas das classes trabalhadoras e operárias. Aqui podemos citar as diferentes frentes com as quais pudemos ter contato durante a pesquisa de campo no *Campus Engenho Novo II*, tais como a Frente de Mulheres, a Frente de Mulheres Negras e a Frente LGBT. Situações de conflito com professores, inspetores e gestores poderiam ser minimizadas caso cada profissional entendesse seu trabalho, não mais como puramente técnico e instrumentalizado, mas com liberdade de ação (de ambas as partes) e responsabilidade ativa sobre esse *espaçotempo*. Poderiam estimular nos estudantes uma valorização de sua intelectualidade enquanto capacidade crítica frente ao aprendizado e ao que lhes é apresentado, problematizando as “verdades únicas” a que Adichie (2009) se refere. O mundo está em “reformas” e os jovens precisam (re)(des)construir suas identidades nessa era de incertezas, inserindo-se em um contexto de (res)significações. Respostas prontas aprisionam (FOUCAULT, 1977) e o papel da escola é de libertar e induzir a reflexão.

O recreio é o território de cruzamento de múltiplos corpos, mundos e criações, onde seus praticantes se enredam por inusitados acontecimentos cotidianos. Projetam movimentos que afloram em um fluxo contínuo de conexões de ações e sentidos outros que fogem ao controle regulatório escolar. É importante que não reduzamos esses movimentos de indisciplina a uma mera rebeldia, mas que possamos analisar seu contexto e as redes de significações que os compõem. Apesar de sua demarcação temporal e espacial, o recreio escolar abriga ainda singularidades. Todo acontecimento ou *espaçotempo*, mesmo aparentemente irrelevante, está imerso em uma complexidade rizomática que faz com que uma singularidade seja indicativa de subjetividades que ganham força nesses microlugares.

Para se constituir como uma civilização, a sociedade moderna se alicerçou na tríade: beleza (harmonia e perfeição entre as formas), pureza (aniquilação do que é impuro, sujo) e ordem (cada coisa no seu devido lugar) – entendida como “a ordem imposta a uma humanidade naturalmente desordenada” (BAUMAN, 1998, p.08). Nessa civilização moderna, jovens e crianças “parecem ser as presas mais fáceis desta imensa teia, lançada de todos os

lados, que tem no mercado seu grande gestor e na cultura contemporânea das imagens, da mídia e do espetáculo o ambiente próprio para a sua fecundação e proliferação” (COSTA, 2006, p.189).

Dessa forma, a pesquisa alcançou seus objetivos de identificar a quem o recreio é relevante e por quê, de acompanhar as práticas culturais visíveis no recreio escolar, de caracterizar as identidades juvenis ali formadas, de avaliar a maneira pela qual os jovens negociam seus processos de pertencimento e fortalecimento e distinguem situações de conflito e consenso nesse *espaçotempo*. Foi possível constatar, a partir do estudo das imagens acompanhado pelas observações do diário de campo e transcrições das Rodas de Conversa, que as práticas culturais que ocorrem no *espaçotempo* do recreio escolar contribuem para a produção e o fortalecimento das identidades juvenis e de que forma isso se dá; rompendo com o paradigma de inutilidade do recreio, ressaltando sua importância na formação das identidades juvenis e minimizando cerceamentos de expressão dessas identidades. Espero, profundamente, que cada leitor desse trabalho possa envolver-se nesse *espaçotempo* do recreio, assim como eu me envolvi enquanto realizava a pesquisa e que os gestores, professores e inspetores possam melhor lidar com o recreio como território de singularidades e de (res)significações.

As identidades juvenis vão sendo formadas a partir de práticas culturais nesse *espaçotempo* do recreio. Segundo Bauman (2005, p.19), “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”. Entretanto, dentre essas identidades juvenis muitos subgrupos identitários puderam ser verificados dentro das práticas culturais expostas no recreio: identidades negras, identidades de gênero, identidades políticas e uma, que abarca todos os sujeitos que transitaram por todo e cada microlugar do recreio, a identidade de aluno do Colégio Pedro II. É impressionante a força de significado que isso tem para cada um desses jovens, que se mantém mesmo depois de adultos (e ex-alunos), como pode ser comprovada pelos depoimentos transcritos nos capítulos anteriores. Como parte do hino do colégio diz, eles levam “nas mãos o futuro de uma grande e brilhante nação”. Uma identidade da qual se orgulham e com a qual almejam mostrarem-se como um grupo coeso e esperançoso em “um risonho e fulgente porvir”.

PIIIIII! Bateu o sinal. Voltemos para a sala. O recreio acabou.

## 6 REFERÊNCIAS

- ADÃO, Adriene do Nascimento. **Imagens da educação e currículos**: trilhando caminhos. Revista do Difere – Volume 1, número 2 / dezembro 2011.
- ALBARNOZ, Suzana. **Ética e Utopia**. Porto Alegre: Movimento, 1985.
- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. **Culturas jovens** – novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.
- ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Revista Brasileira de educação. Rio de Janeiro: nº23, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Imagens das escolas**. ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (ogs). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ALVES, Nilda; BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição. **Como e até onde é possível pensar diferente? Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas**. In: Revista Teias (UERJ. Online), v.13, 2012.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Certeau e as artes de fazer** - pensando o cotidiano da escola. 21ª Reunião Anual da ANPED, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Imagens de escolas**: espaços tempos de diferenças no cotidiano. Revista Educação e Sociedade – nº86. Campinas: 2004.
- AMORIM, Marília. **A contribuição de Mikhail Bakhtin**: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **O avesso das coisas**: Aforismos. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 1990.
- ANDRADE, Rosane de. **Fotografia e Antropologia** – Olhares fora-dentro. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- AQUINO, J. G. (organizador). *Indisciplina na Escola – alternativas teóricas e práticas*. 4. Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- ARFUCH, Leonor. **Problemáticas de la identidad**. In \_\_\_\_\_ (comp.). **Identidades, sujetos y subjetividades**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2002.

ARROYO, Miguel. **Aprendendo nas transgressões**. In **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 6ª edição. São Paulo- Brasília: Hucitec, 2008.

\_\_\_\_\_. **Forms of time and of the chronotope in the novel**. In: BAKHTIN, M. **The dialogic imagination: four essays**. Trad. Caryl Emerson, Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, [1975] 1988.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10 ed. São Paulo: HUCITEC, [1929] 2002.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato**. [1919-1921] Tradução: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Austin: University of Texas Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski** [1963]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética**. Editora UNESP, 3ed: São Paulo, 1993.

BARROS, Manoel. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

\_\_\_\_\_. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BERGER, John. **Modos de ver**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

BERINO, Aristóteles de Paula. **Pedagogia da imagem de Avatar: contágio, hibridismo e metamorfose na contemporaneidade**. In: Revista Espaço Acadêmico (UEM), v.109, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Imagens da educação: a linguagem pictórica da escrita no cotidiano escolar**. Educação & Imagem (UERJ), v.10, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Da economia política da diferença a uma estética da existência**. Revista Z Cultural (UFRJ), v.IV, 2008a.

\_\_\_\_\_. **O lugar e as contra-racionalidades da cultura.** Jornal Eletrônico Redes Educativas e Currículos Locais, v.4, 2008b.

\_\_\_\_\_. **A grandeza de Marx nos olhos de Konder.** Chronos (UNIRIO), v.2, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ensino e Pedagogia da Imagem.** 1ª edição. Seropédica: Edur (Editora da UFRRJ), 2013.

\_\_\_\_\_. **A Economia Política da Diferença.** São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Currículos Praticados e Pedagogia da Imagem.** In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos (orgs.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo.** Campinas: FE/UNICAMP, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Iconografia Escolar:** Algumas imagens para conversas sobre as juventudes. In: GAWRYSZEWSKI, Alberto (org.). **Olhares sobre narrativas visuais.** Niterói: Editora da UFF, 2012.

\_\_\_\_\_. **Juventude:** entre o jardim e o bosque – Notas de uma pesquisa sobre visualidades e conhecimentos da vida nas escolas. In: PLETSCHE, Márcia Denise; RIZO, Gabriela. **Cultura e formação: contribuições para prática docente.** Seropédica: EDUR, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Zero em comportamento:** o inspetor Huguet – Cinema e a virtualização dos currículos praticados. In: LOBO, Roberta (Org.). **Crítica da imagem e educação:** reflexões sobre a contemporaneidade. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2010c.

BERINO, Aristóteles; VICTORIO FILHO, Aldo. **Culturas juvenis, cotidianos e currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.7, 2007.

\_\_\_\_\_; SOARES, Conceição (Org.). **A fatura das juventudes:** tramas entre educação, mídia e arte. 1ª edição. Rio de Janeiro: NAU/Edur (Editora da UFRRJ), v.1, 2013.

BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição (Org.). **Educação e Imagens:** instituições escolares, mídias e contemporaneidade. 1ª edição. Petrópolis: DP et Alli / FAPERJ, v.1, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação e Imagens II:** currículos e dispositivos de produção e circulação de imagens. 1ª edição. Petrópolis: DP et Alli / FAPERJ, v.1, 2013.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BIONDI, Angie. **Imagens do cotidiano ou o real construído?** O jogo do real e do ficcional na narrativa fotográfica de Jeff Wall. Logos 32 Comunicação e Audiovisual. Ano17. Número 1. 1º semestre 2010.

- BRAIT, Beth. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem**. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. revista. Campinas: Editora UNICAMP, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008a.
- \_\_\_\_\_. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto 2008b.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: 1997.
- BRASIL. **Recreio como atividade escolar**. In Lei – CNE/CBE 02/2002, de 04/11/2002.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, Desiguais e Desconectados** – mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CANEVACCI, Massimo. **Culturas Extremas** – mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Tradução de Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- CAVALLARI, R. C.; ZACARIAS, V. **Trabalhando com recreação**. 2ª edição. São Paulo: Ícone, 1994.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- COMENIUS. **Didática Magna**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. In VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Pistas do método da cartografia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COSTA, Silvio Ronney de Paula. **Pedagogia da Imagem: Desafios e Paradigmas no processo educativo**. Trabalho apresentado no XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006.
- DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação e Sociedade, Campinas, volume 28, nº100, outubro 2007.
- DELALANDE, Julie. **La Cour de la récréation**. Pour une anthropologie de l'enfance. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001.
- DELEUZE, Gilles. **Imagem-Tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

- \_\_\_\_\_. **Lógica do sentido**. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**: Entrevista a Maria Serena Palieri. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- DEMETRESCO, Sylvia. **Vitrinas em diálogos urbanos**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.
- FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus**. Barcelona: Ariel, 1999.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Eu, caçador de mim**. In GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa com o cotidiano**. Dossiê Cotidiano Escolar Educação e Sociedade, volume 28, nº 98. Campinas: 2007.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 20ª edição. Petrópolis: Vozes, 1977.
- \_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: Uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo, Martins Fontes, 2000.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. **A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar**. Revista de Serviço Social e Sociedade, São Paulo, Cortez, n. 3, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- \_\_\_\_\_; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura).
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Editara Paz e Terra S/A. 23º ed., São Paulo, 1970.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação: ensaios.** 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília – DF: UNESCO, 1996.

GARBIN, Elisabete Maria. **Cenas juvenis em Porto Alegre: “Lugarizações”, nomadismos e estilos como marcas identitárias.** In SOMMER, Luís Henrique, BUJES, Maria Isabel (Org.). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens.** Canoas: Editora ULBRA, 2006.

GAWRYSZEWSKI, Alberto (org.). **Olhares sobre narrativas visuais.** Niterói: Editora da UFF, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** São Paulo: LTC, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética.** In FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOUVEIA, Ruth. **Recreação.** 4ªed.Rio de Janeiro: Agir,1969.

GRUPO DE ESTUDOS GEGE. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** Rio De Janeiro: Lamparina, 2014.

\_\_\_\_\_. **Estudios Culturales Dos Paradigmas.** In: Revista Causas y azares – nº 1. 1994.

\_\_\_\_\_. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Versão 1.0 1 [CD-ROM].

JOBIM E SOUZA, Solange. **Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas.** In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências humana e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2007.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e memória: a reconstituição por meio da fotografia.** In SEMAIN, Etienne (Org.). **O fotográfico.** São Paulo: Hucitec, 1998.

- KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- LARROSA, Jorge Bondia. **Tecnologias do eu e educação**. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação (online), n.19, 2002.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- LOURO, Guacira. **Pedagogias da sexualidade**. In: \_\_\_\_\_. **O corpo educado**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos (orgs.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2009.
- MAFFESOLI, Michel. **Saturação**. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2010.
- \_\_\_\_\_. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- MEYER, Dagmar E., SOARES, Rosângela de F. R. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2000.
- MIRANDA NETO, Manoel José de. **Pesquisa para o planejamento: métodos e técnicas**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. **Estudos culturais: uma introdução**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- NÓVOA, António. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola – nº 142 - Entrevista concedida a Paola Gentile. São Paulo: 2001.

- \_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.
- NUENFELDT, Derli Juliano. **Recreio escolar: espaço para “recrear” ou necessidade de “recriar” este espaço?** In 1. Recreação – Pedagogia 2. Educação – Recreação. Caderno de Resumos. Lajeado: UNIVATES, 2005.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo.** Educação e Sociedade - V.28 n.98. Campinas: 2007.
- \_\_\_\_\_. **O currículo como criação cotidiana.** Petrópolis: DP et Alii/Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.
- PAIS, José machado; BLASS, Leila Maria da Silva (Orgs.). **Tribos urbanas: produção artística e identidades.** São Paulo: Annablume, 2004.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- POMPEIA, Raul. **O Ateneu.** Rio de Janeiro: L&PM, 1998.
- POPPER, Karl. **O realismo e o objetivo da ciência.** Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política.** São Paulo: Editora 34/EXO Experimental org, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 6ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras.** São Paulo: Edusp, 2006.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados.** In COSTA, Marisa C. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- SPINOZA, B. **Ética.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962.

TOBIAS, J. A. **Como fazer uma pesquisa**. 6ª edição. São Paulo: Ave Maria, 2005.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VASCONCELLOS, Aleixo de. **O “Lunch” nas escolas primárias: seu valor educativo, social e higiênico**. In: Brasil-médico: revista semanal de medicina e cirurgia, Rio de Janeiro, v. 38, n. 11, 1924.

VASQUÉZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia de la práxis**. México: Fondo de Cultura Económica, 1967.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica / pedagogia decolonial**. In: **Anais do Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

XAVIER, Maria Luisa M. **Educação Básica: o necessário resgate de sua identidade**. Cadernos de Aplicação. Porto Alegre, v.21, n°2, jul / dez 2008.

ZAGO, Nadir. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa**. In ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; RITA, A. T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

ADICHE, Chimanda. **O perigo de uma história só**. Palestra proferida no TED em 2009. <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg> (Acessado em 04/08/2015).

BARROS, Manoel de. **Só dez por cento é mentira!** 2009

<https://www.youtube.com/watch?v=QZLC8wNVtfs> (Acessado em 09/09/2015).

BONI, Paulo César & MORESCHI, Bruna Maria. **Fotoetnografia: a importância da fotografia para o resgate etnográfico.** 2007. (Acessado em 25/5/2016).

BRASIL. Lei nº 9394/96. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) (Acessado em 29/05/2016).

\_\_\_\_\_. Lei nº 5692/71. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm) (Acessado em 04/08/2015).

\_\_\_\_\_. Lei nº 10639/03. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) (Acessado em 04/08/2015).

\_\_\_\_\_. Lei nº 11645/08. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). (Acessado em 04/08/2015).

CÓDIGO DE LEIS TRABALHISTAS. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm) (Acessado em 29/07/2015).

DELEUZE, G. **Curso sobre Spinoza.** Em 21/01/1978. Disponível em <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5>. (Acessado em 13/08/2016).

EISENSTEIN. <http://proec.ufabc.edu.br/uab/index.php/modulo-1-producao-video/aula-3/47-rpv/aulas-producao-de-video/modulo-1/362-texto-3>. 1925. (Acessado em 09/10/2015).

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. 1990.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm) (Acessado em 04/08/2015).

JUNIOR, Maurilio Trindade. **Poema recreio.** Disponível em <http://escolaestadualananeri.blogspot.com.br/2011/04/poema.recreio.html> (Acessado em 29/09/2016).

LINCK, Rosane Spegiorin. **Hora do recreio! Processos de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares.** 2009. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15849/000692842.pdf?sequence=1> (Acessado em 10/03/2015).

MOLLISON, James. **Playground.** 2015. Disponível em <http://jamesmollison.com/books/playground/> (Acessado em 25/09/2015).

NASCIMENTO, Anelise Monteiro de; SOUZA, Karla Righetto Ramirez de. **Por uma antropologia da infância: pesquisando o recreio.** 2014. Disponível em

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742014000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000200012)

(Acessado em 25/04/2015).

NEUENFELDT, Derli Juliano. **Recreio Escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores?** In *Journal of Physical Education*, v.14, n.1, 2003.

<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3479/2512> (Acessado em 24/08/2016).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados: regulação e emancipação do Cotidiano Escolar:** <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira>.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisa Acadêmica, vida cotidiana e juventude: desafios sociológicos:** [http://30reuniao.anped.org.br/sesoes\\_especiais](http://30reuniao.anped.org.br/sesoes_especiais).

PORTAL MEC. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf) (Acessado em 04/08/2015).

PORTAL MEC.

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer261.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer261.pdf) (Acessado em 04/08/2015).

PORTAL MEC DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192) (Acessado em 04/08/2015).

PORTAL MEC PARECER 003/2003

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEBCNE003\\_2003.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEBCNE003_2003.pdf) (Acessado em 04/08/2015).

PORTAL MEC PARECER 792/73

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14362-pceb002-03&category\\_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14362-pceb002-03&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192) (Acessado em 04/08/2015).

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO PEDRO II. <http://www.cp2.g12.br/>. (Acessado em 04/08/2015).

SPINK, Peter Kevin. **O pesquisador conversador no cotidiano.** Revista Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, Brasil: 2008. Disponível em

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822008000400010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000400010)

(Acessado em 14/05/2016).

TEORIA DA DIALOGICIDADE DE PAULO FREIRE.

<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/7891/3468> (Acessado em 29/07/2016).

[http://untref.edu.ar/rec/num3\\_dossier\\_1.php](http://untref.edu.ar/rec/num3_dossier_1.php) (Acessado em 02/02/2015).

<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1908/1405>.

<http://www.diariodoprofessor.com/2012/11/08/alteridade-exotopia-e-dialogismo-voce-educador-ja-ouviu-falar-nisso/>.

<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a13v2899.pdf> (Acessado em 04/08/2015).

<https://prezi.com/saz6nzn45uda/copy-of-copy-of-o-manifesto-de-1959-novamente-convocados/> (Acessado em 04/08/2015).

<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/542/1/a05v2898.pdf> (Acessado em 08/02/2016).

[http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5090](http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5090) (Acessado em 20/03/2016).

<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf> (Acessado em 08/02/2016).

[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Historia\\_da\\_educacao/Trabalho/11\\_39\\_06\\_CADERN~1.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Historia_da_educacao/Trabalho/11_39_06_CADERN~1.PDF) (Acessado em 08/08/2016).

[www.cp2.g12.br/ocolegio/hino.htm](http://www.cp2.g12.br/ocolegio/hino.htm) (Acessado em 20/08/2016).

[www.cp2.g12.br/NUDOM](http://www.cp2.g12.br/NUDOM) (Acessado em 20/08/2016).

## ANEXOS

### ANEXO 01: Autorização de pesquisa dada pelo Conselho de Ética do Colégio Pedro II.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

Processo nº 23040.004473/2015-08

### PARECER

Comunico, para os devidos fins, que a pesquisa “Recreio Escolar: Um olhar sobre os jovens através das suas imagens no cotidiano” a ser elaborada por **Martha Valente Domingues dos Santos**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob a orientação do Professor Doutor Aristóteles de Paula Berino (UFRRJ), conta com a aprovação desta Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura para sua realização no Colégio Pedro II.

O projeto será desenvolvido junto aos alunos do ensino fundamental II e ensino médio, Campus do Engenho Novo II, do Colégio Pedro II, com aquiescência da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura dessa Instituição, onde a pesquisadora realizará um estudo do cotidiano escolar, com uso de pesquisa bibliográfica. Para o registro dos dados das informações obtidas dos participantes, a pesquisadora fará uso de fotografias do recreio escolar, com o objetivo de retratar as especificidades da formação da identidade juvenil. A pesquisadora se compromete a solicitar autorização para uso das informações obtidas dos participantes, preservando a identidade dos mesmos e da Instituição na redação de seu trabalho e em materiais futuros que vier a publicar ou apresentar, seguindo os princípios éticos de pesquisa.

Conforme o Termo de Compromisso assinado no requerimento inicial, a pesquisadora deverá dar ciência a esta Pró-Reitoria da conclusão de seu trabalho, como também fazer a entrega de 2 (duas) cópias do material conclusivo (Dissertação) referente à pesquisa realizada em nossa Instituição e, caso necessário, divulgar os resultados de sua pesquisa em evento a ser agendado junto à PROPGPEC.

  
JORGE FERNANDO SILVA DE ARAUJO  
Diretor da Pesquisa  
Matr. SIAPEM 1583939  
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro, 18 de novembro de 2015.



Fundado em 2 de dezembro de 1837

**ANEXO 02: Autorização de uso de imagem / som, assinado pelos responsáveis dos participantes da pesquisa.**



**AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM / VOZ**

Eu, \_\_\_\_\_,

Identidade \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_,

responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_

da turma \_\_\_\_\_ do Colégio Pedro II Campus Engenho Novo II, com sede na rua Barão do Bom Retiro, 726 – Engenho Novo, autorizo a sra. Martha Valente Domingues dos Santos, identidade 10380359-9, CPF 045460747-43, matrícula UFRRJ 201513190023-4, a utilizar a imagem / áudio do meu (minha) filho (a) em suas pesquisas para dissertação de Mestrado e no material a ser produzido a partir desta, em mídia eletrônica e impressa, para utilização por si em caráter gratuito e por tempo indeterminado, sem qualquer tipo de restrição. A autorização compreende meios escritos, eletrônicos (inclusive internet), utilização em folders, cartazes, seminários e eventos de qualquer espécie em que a pesquisa seja apresentada.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável