

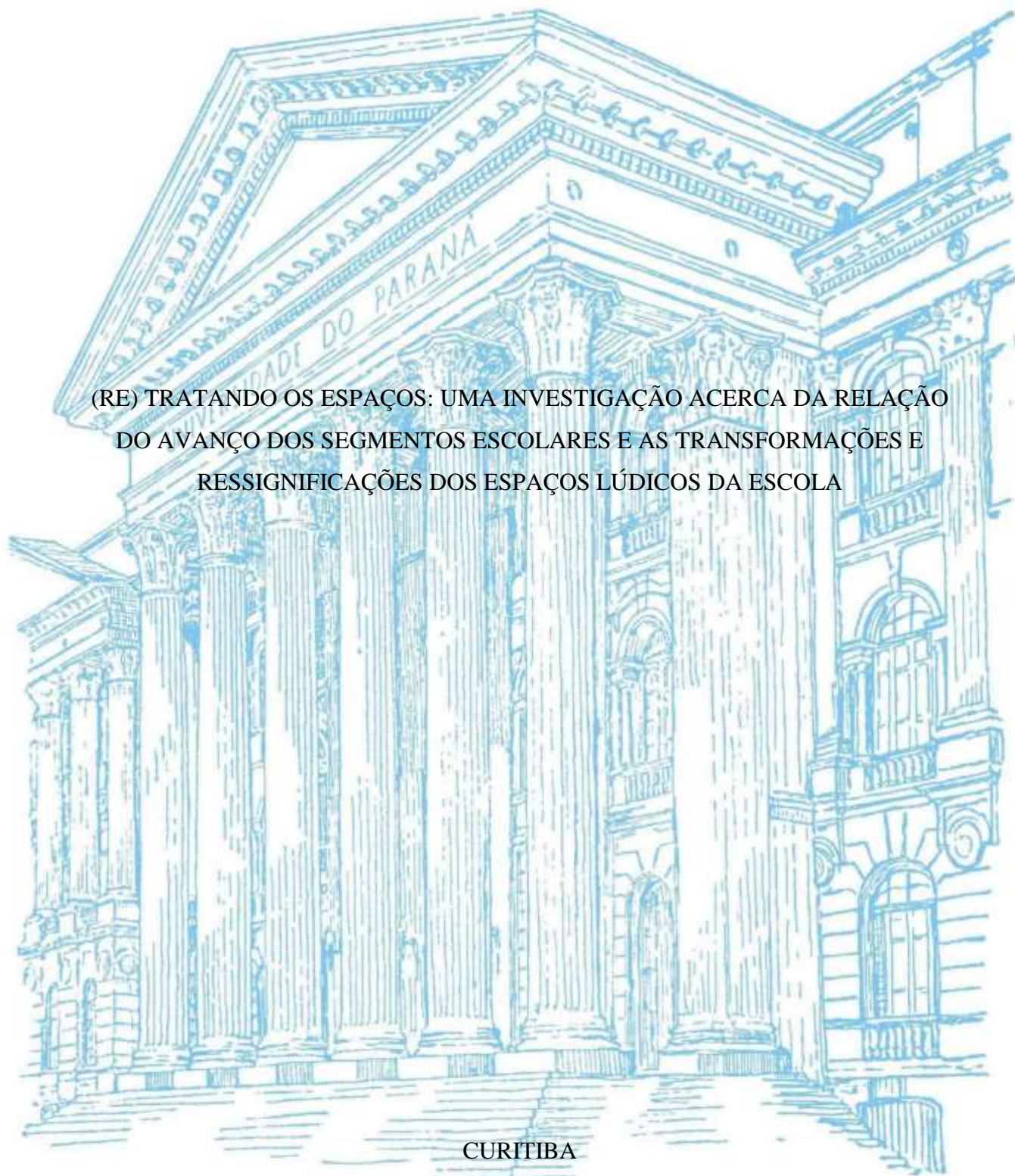
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BIANCA SILVA ALVES

(RE) TRATANDO OS ESPAÇOS: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA RELAÇÃO  
DO AVANÇO DOS SEGMENTOS ESCOLARES E AS TRANSFORMAÇÕES E  
RESSIGNIFICAÇÕES DOS ESPAÇOS LÚDICOS DA ESCOLA

CURITIBA

2018



BIANCA SILVA ALVES

(RE) TRATANDO OS ESPAÇOS: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA RELAÇÃO  
DO AVANÇO DOS SEGMENTOS ESCOLARES E AS TRANSFORMAÇÕES E  
RESSIGNIFICAÇÕES DOS ESPAÇOS LÚDICOS DA ESCOLA

Monografia apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Licenciada em Educação Física,  
Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal  
do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Simone Rechia  
Coorientadora: Sabrina Andrade

CURITIBA

2018

Dedico este trabalho a todos os sujeitos de lutas que me precederam, abrindo caminho para que uma mulher mestiça da periferia pudesse conquistar seu diploma numa universidade pública.

## AGRADECIMENTOS

É um ledão engano pensar que qualquer trajetória pode ser concluída sem ser de braços dados com outros semelhantes. E eu aqui ressalto a minha sorte, pois fui cercada de calor, afetos e humanidade por todo o meu trajeto na graduação, e apesar das dificuldades, não fui desamparada por aqueles que se dispuseram a gratuitamente caminhar ao meu lado. Que sejam laços rumo ao Eterno.

Minha gratidão primeiramente a Deus, pois tudo o que vivi foi fruto do seu cuidado e amor para comigo. Vejo Suas mãos em cada detalhe dessa trajetória.

Agradeço também à minha família, pela força, compreensão e pelo maior amor de que tenho conhecimento. Especialmente à minha mãe, Sandra, e à minha avó, Herodias, que a duras penas trabalharam para que eu pudesse estudar, e agora ser a primeira de minha família a poucos passos de se formar em uma universidade pública.

E não é possível falar em família sem mencionar todo amor e cuidado recebido pelo meu companheiro leal, Paulo. Agradeço imensamente ao meu esposo que por muitas vezes foi o meu pilar para que eu conseguisse prosseguir.

A universidade também foi o invólucro de relações cruciais para que esse trabalho acontecesse: Minha gratidão à professora Simone Rechia, minha orientadora, por me apresentar o lazer como uma causa a ser defendida na escola, por acreditar nas minhas potencialidades, e por me empoderar a continuar estudando em prol da luta por um mundo menos igual. Agradeço também à minha coorientadora, Sabrina Andrade, pela sua humanidade, compreensão e auxílio nos meses de execução deste trabalho, e por não ter medido esforços em me emprestar sua expertise para que o mesmo acontecesse.

Meu agradecimento especial às professoras Vera Moro, Deborah Helenise e Michaela Camargo, as quais me abençoaram com a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e através de suas práticas me apresentaram a escola como um novo lugar, de possibilidades e transformações sociais. Jamais me esquecerei de vocês.

Agradeço de forma geral à minha turma, a “Turma X”, aos “Ovelhas Negras”, que foram minha família durante esses quatro anos. Foi um prazer estar ao lado de vocês.

Minha gratidão a todos os que passaram, permaneceram, ou se foram ao longo da minha trajetória acadêmica, pois esse trabalho é composto pelo legado de cada história, conto e reflexão plantado por vocês, em mim.



*Sonha e serás livre de espírito, luta e serás livre na vida.*

*(Che Guevara)*

## RESUMO

Ao longo da trajetória escolar dos sujeitos, as concepções sociais sobre o mesmo se alteram, e tais fatos reverberam na construção dos espaços escolares que os comportam. Para compreender tais construções o presente trabalho buscou analisar a transformação e ressignificação dos espaços lúdicos da escola mediante o avanço nos segmentos escolares (da Educação Infantil ao Ensino Médio), de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), um Centro de Educação Integral (CEI) - municipal -, e um Colégio Estadual, localizados no bairro Santa Cândida, Curitiba/PR. Para tal, utilizou-se a abordagem da pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, a partir de instrumentos como o caderno de campo, e a análise iconográfica de fotografias dos referidos espaços. A pesquisa aponta a desqualificação dos espaços escolares, nos parâmetros de uma educação para o lazer, conforme o avanço dos segmentos acadêmicos das escolas pesquisadas. Logo, o trabalho pretende servir de respaldo para um novo olhar sobre a escola, na luta pelo direito cidadão ao lazer, bem como ao debate político e acadêmico quanto aos espaços escolares, as concepções de infância/adolescência, e a qualidade dos espaços lúdicos e de lazer do ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Espaços escolares, cultura corporal do movimento, lazer, educação para o lazer.

## ABSTRACT

During the educational path of students, the social conceptions about them present changes, and such facts reverberate in the construction of the school environment where they belong. In order to understand these constructions this paper aims to analyze the transformation and re-signification of the play areas of the school through the progress in the school segments (from Nursery to High School), of a Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), a Centro de Educação Integral (CEI) - municipal -, and a Colégio Estadual, located in Santa Cândida's neighborhood. Therefore, a qualitative research methodology of exploratory nature was used, through instruments like a field notebook, and the iconographic analysis of pictures of the referred environments. This research points to the disqualification of school environments, in the parameters of an education for leisure, according to the progress of the academic segments of the researched schools. Thus, this work intends to give support to a new insight about the school, in the fight for the citizens rights to leisure, as well as to a political and academic debate about the educational environments, the conceptions of childhood/adolescence, and the quality of play and recreational spaces of the school environment.

**Keywords:** School environment, corporal culture of movement, leisure, education for leisure

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Área externa do CMEI, construída a partir de pneus reciclados pela própria gestão escolar, com a finalidade de promover o deslocamento criativo das crianças pelo espaço .....	32
Imagem 2 - Área externa do CMEI. Alguma variedade de brinquedos pintados no chão, bem como uma casinha de brincar ao fundo .....	33
Imagem 3 - Outro ângulo da casinha de brincar e alguns brinquedos pintados .....	33
Imagem 4 - Área externa do CMEI. Degraus construídos em madeira de Pinus para o deslocamento das crianças, na brincadeira .....	34
Imagem 5 - “Falsa Baiana” em processo de construção, na área externa do CMEI .....	34
Imagem 6 - Volantes reciclados instalados na área externa do CMEI .....	36
Imagem 7 - Área externa do CMEI, brinquedo compilado com diversas possibilidades de brincar .....	37
Imagem 8 - Ângulo lateral do brinquedo exposto na Imagem 7 .....	37
Imagem 9 - Área externa do CMEI, simulação de vias. Ao fundo há uma “floresta” em construção .....	38
Imagem 10 - Grade rompida. Único acesso encontrado disponível para o espaço exposto nas imagens 11 e 12 .....	39
Imagem 11 - Área externa CEI. Espaço de contato com a natureza. Espaço cercado ....	40
Imagem 12 - Espaço externo do CEI, com plantação em pneus. Espaço não cerceado ..	40
Imagem 13 - Horta plantada em pneus, na área externa do CEI. Espaço cerceado .....	41
Imagem 14 - Área externa do CEI, com brinquedo compilado composto por escada e escorregador .....	42
Imagem 15 - área externa do CEI, com segundo brinquedo compilado composto por escada, escada em rede e pneus, ponte de equilíbrio e escorregador .....	42
Imagem 16 - Casinha de brincar, construída em alvenaria no espaço externo do CEI ...	43
Imagem 17 - Instruções de uso do parque, disponibilizadas no terço superior da casinha de brincar da Imagem 16, com as inscrições: Escala do Parquinho Segunda-feira: 1º e 2º ano Terça-feira: 4º ano Quarta-feira: 3º ano Quinta-feira: 5º ano e classe	



Sexta-feira: meninos .....	43
Imagem 18 - Degraus do CEI, decorados com a “tabuada do seis” .....	45
Imagem 19 - Caminho entre prédios escolares do CEI, decorado com o abecedário .....	45
Imagem 20 - Jogos de tabuleiro embutidos na arquibancada da área externa do CEI .....	46
Imagem 21 - Quadra poliesportiva situada no CEI .....	47
Imagem 22 - Mesa depredada (CE) com tabuleiro de damas/xadrez acoplado .....	48
Imagem 23 - Espaço externo do CE. Mesas e bancos em concreto .....	48
Imagem 24 - Equipamento de “Espirobol” em primeiro plano, quadra abandonada de voleibol em segundo plano e quadra poliesportiva ao fundo (CE) .....	49
Imagem 25 - Área externa do CE, pátio periférico I .....	49
Imagem 26 - Área externa do CE, pátio periférico II .....	50
Imagem 27 - Pátio coberto do CE, anexo à cantina e salas de aula .....	50
Imagem 28 - Pátio externo do CE, entre prédios .....	51
Imagem 29 - Quadra poliesportiva do CE .....	52
Imagem 30 - Convite, na parede do CE, para manifestações artísticas no tempo de intervalo escolar .....	53
Imagem 31 - Sala de aula do CMEI, estante com brinquedos e uma “caverna”, a altura das crianças .....	55
Imagem 32 - “Cozinha” situada dentro da sala de aula do CMEI, equipada com panelas de verdade .....	56
Imagem 33 - Corredor de salas do CMEI .....	61
Imagem 34- Corredor de salas do CEI .....	61
Imagem 35 - Corredor de salas do CE .....	62

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 REVISÃO TEÓRICA .....</b>	<b>13</b>
2.1 CULTURA, MOVIMENTO E LAZER: POSSÍVEIS RELAÇÕES .....	13
2.2 CULTURA, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLA .....	15
2.3 O ESPAÇO ESCOLAR EM FOCO .....	19
2.4 SOB O ÂNGULO DO LAZER .....	25
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>29</b>
<b>4 A EDUCAÇÃO PARA O LAZER ATRAVÉS DAS POTENCIALIDADES DO ESPAÇO ESCOLAR .....</b>	<b>32</b>
4.1 O ESPAÇO QUE COMUNICA: UMA ANÁLISE ACERCA DOS REGISTROS DOS ESPAÇOS ESCOLARES .....	32
4.2 AINDA SOBRE OS ESPAÇOS ESCOLARES: POSSÍVEIS COMPARAÇÕES ...	54
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>63</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola é um lugar singular. Sua natureza revela a individualidade de suas conotações e significados, que além de perpassarem objetivos educativos diversos, acredito que seu fim - que não exclui os processos - converge a um termo: cultura.

Vago (2009, p. 26) situa a “escola como um lugar *de* culturas, um lugar *das* culturas, e um lugar *entre* as culturas”, e isso nos leva a dois momentos de reflexão: sobre a cultura, propriamente dita, e sobre espaço porque, segundo Tuan (2013), um *espaço* transforma-se em *lugar* a partir do conhecimento e da dotação de valor que adquire quando são percebidos e vividos cultural e simbolicamente pelos sujeitos. Neste sentido, a escola torna-se *lugar de/das/entre* culturas quando oferece diversas possibilidades aos educandos inclusive de vivenciá-la em espaços dotados de sentido e significado.

De forma geral os espaços escolares transformam-se estruturalmente ao longo da história e, conseqüentemente, ao longo da vida escolar dos sujeitos. No século XIX, por exemplo, as estruturas escolares eram pensadas numa perspectiva higienista, baseadas na concepção moderna que enfatiza a “importância do ar puro, da luz abundante e de uma adequada localização sanitária, requisitos indispensáveis para o bom estado dos grupos escolares.” (BENCOSTTA, 2001, p. 114). Hodiernamente as etapas de ensino têm seus espaços diferenciados entre si, no entanto, vale a ressalva de que apesar de as configurações espaciais se alterarem ao longo da história, a base estrutural, de algumas instituições estudadas nesta pesquisa, é a mesma construída outrora, e as outras ainda são reféns desse modelo.

Diante de tais fatos, faz-se necessária a compreensão do protagonismo dos sujeitos escolares em formação na intencionalidade das referidas transformações. Vale a compreensão, por nós educadores, de toda a carga social que envolve a relação do espaço escolar com o nível de escolaridade dos sujeitos. Dessa forma, a presente pesquisa visa responder a seguinte questão: Ao longo da trajetória escolar dos sujeitos, os espaços lúdicos escolares vão se transformando e adquirindo novos sentidos e significados?

Sendo assim, o objetivo deste estudo é analisar a transformação e resignificação dos espaços lúdicos da escola mediante o avanço nos segmentos escolares (da Educação Infantil ao Ensino Médio), de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), um Centro de Educação Integral (CEI) - municipal -, e um Colégio Estadual, localizados no bairro Santa Cândida, Curitiba/PR. O trabalho busca então evidenciar

aspectos como as potencialidades desses espaços no que concerne à cultura corporal do movimento, enquanto um agente de qualificação dos mesmos para uma educação *para* o lazer.

Por sua vez, para a materialização dessa pesquisa foi necessária a delimitação dos seguintes objetivos específicos: 1) Analisar as concepções de cultura corporal do movimento, espaço e lazer documentados pelas diferentes instâncias de poder político em âmbito nacional e regional; 2) Realizar um levantamento dos espaços e equipamentos lúdicos destinados ao tempo livre das obrigações formais de aula, e observar suas condições de uso no Centro Municipal de Educação Infantil, na Escola Municipal e no Colégio Estadual da Rede de Ensino público de Curitiba, ambos localizados no bairro Santa Cândida, Curitiba - PR; 3) Compreender, por meio da comparação entre as fotografias, as transformações e ressignificações dos espaços, e suas diferenças e similaridades estruturais.

O interesse pelo tema partiu da minha trajetória acadêmica potencializada através da experiência concreta e direta com o chão da escola por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade (GEPLEC). Estes projetos fomentaram em mim a sensibilização com as causas da escola, bem como da educação a partir do brincar. A curiosidade pelo estudo dos espaços do brincar na escola surgiu com o entendimento do direito dos sujeitos à cultura (no caso deste estudo, me refiro a cultura corporal do movimento) e ao Lazer (que encontra nos espaços lúdicos da escola a possibilidade de manifestar-se e materializar-se por meios do movimento, do brincar), o que me motivou a compreender quais os limites e possibilidades que as escolas hodiernamente encontram diante dessas duas demandas sociais.

Logo, compreendo que lutar por assegurar os direitos básicos dos sujeitos escolares em formação é também função do professor. Então esse trabalho justifica-se na defesa dos direitos legais destes, ao brincar, ao lazer e a cultura, como previsto na Constituição Federal de 1988, no art. 6º e 227, servindo de possível instrumento de reflexão acerca do tema, almejando subsidiar a partir da teoria futuros trabalhos acadêmicos dos docentes de Educação Física.

O presente trabalho visa também servir de respaldo ao debate político e acadêmico quanto aos espaços da escola, as concepções de infância/adolescência, à qualidade dos espaços lúdicos e de lazer do ambiente escolar, bem como à investigação

do momento social em que o indivíduo criança deixa de ser visto como tal, para tornar-se aluno, o qual é percebido como sujeito desprovido de conhecimento, refém de uma “educação bancária” (FREIRE, 2005, p. 36), que considera o sujeito um depósito de conteúdos. Portanto enquanto profissionais da educação é de extrema relevância o conhecimento, objetivo e subjetivo, do espaço físico do “lugar escola”, por ser este o invólucro das relações desses sujeitos, e da compreensão de que o espaço educa, e o conhecimento transpassado pela estrutura da escola encontra reflexos diretos na cultura.

Para contextualizar as discussões que envolvem este trabalho, o capítulo de revisão de literatura dividiu-se em: 1) Cultura corporal de movimento, 2) Espaço Escolar e 3) Lazer. Buscou-se estabelecer a relação entre o fenômeno do Lazer e estes temas ao longo dos mesmos capítulos. Na discussão e apresentação dos dados, no capítulo 4, intentou-se aprofundar a relação entre o espaço, a cultura e a educação pelo lazer, trazendo-se o comparativo da teoria com os registros fotográficos das escolas.

Por fim as considerações finais apontam que as transformações estruturais do espaço escolar refletem as diferentes concepções e demandas da sociedade em relação aos sujeitos que ocupam os espaços da escola. As instituições municipais estudadas, as quais contemplam equipamentos para o brincar, e o Colégio Estadual, carente desses, apresentam entre si diferentes perspectivas sobre o ato do brincar e o lazer, mas apresentam similaridades enquanto a ausência de recursos públicos, gerando o sucateamento de seus equipamentos. A importância da educação para o lazer se dá no exercício da cidadania, apontando para a necessidade de mediar o conhecimento necessário para que os sujeitos escolares apropriem-se e reivindiquem os próprios espaços.

## 2 REVISÃO TEÓRICA

### 2.1 CULTURA, MOVIMENTO E LAZER: POSSÍVEIS RELAÇÕES

O conceito de cultura vinculados às práticas corporais, especificamente no campo da Educação Física, desponta no século passado, em meados dos anos 80, quando se dá a chamada “crise de identidade da Educação Física” (BETTI, 2007), resultante de fortes críticas ao fenômeno da esportivização desta área.

A seguir apresentam-se conceitos acerca da cultura corporal de movimento, fundamentais para a assimilação da relação da cultura corporal com a construção dos espaços escolares, bem como suas potencialidades nas correlações com o lazer. Vale a ressalva de que aqui não pretende-se elucidar a origem e muito menos reconhecer a linhagem da terminologia, mas sim a compreensão da mesma a partir da apresentação das perspectivas tomadas ao longo da história.

Marilena Chauí (1994, apud VAGO, 2009), traz em sua obra a concepção de cultura compreendendo-a como o modo pelo qual os “humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística” (p. 29), enfatizando ainda a cidadania cultural, cujo fundamento é o direito dos cidadãos à cultura, não de forma superficial e mercantil, mas de modo ativo, prático e reflexivo, movendo assim o processo cultural. Chauí apresenta a pertinente compreensão da cultura pluralizada – culturas – em decorrência das distintas formações sociais numa mesma sociedade que “por ser temporal e histórica, passa por transformações culturais amplas” (idem p. 30), e preenchida por diversos valores, credos, e etc.

Clifford Geertz (1989) afirma que a cultura é algo comum, coletivo, provido de sentidos e significados pois concerne à idiossincrasia humana. O autor ainda retira cultura do universo abstrato, caracterizando-a como algo concreto e processual.

Daolio (2004) a partir de sua abordagem culturalista da Educação Física, afirma que todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural” [...] “expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos.” (p. 9). Ou seja, para o autor o comprometimento da área não se dá com fragmentos da mesma, mas com as manifestações culturais humanas, “relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. (p. 9). Tais conteúdos cerceiam de forma fundamental a cultura corporal

de movimento, que é apropriada pelo homem a partir das chamadas “significações objetivas”, as quais são manifestações intencionais - a ludicidade, a arte, a estética, dentre outras - produzidas pela consciência social (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Em frente a tais significações objetivas a dimensão subjetiva humana emerge, “com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41).

Em suma a cultura corporal de movimento caracteriza-se como um complexo de práticas culturais, pertinentes aos diversos sujeitos e grupos sociais, as quais são mediadas a partir do movimento (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018<sup>1</sup>).

Para além da cultura manifestada através do movimento humano, mas não aquém desta, podemos compreender o lazer a partir da perspectiva cultural posta. Marcellino (1998) leva em conta a cultura humana vivenciada no tempo disponível que os sujeitos têm de suas obrigações sociais, quando combinados os aspectos de tempo e atitude. Por sua vez o autor compreende o lazer enquanto “cultura [...] vivenciada no tempo disponível” (MARCELLINO, 1998, p. 39). Tal concepção nos leva a reflexão de que a vivência da ampla cultura é uma possibilidade no tempo de lazer dos sujeitos.

Vago (2009) toma a “escola como um lugar *de* culturas, um lugar *das* culturas, e um lugar *entre* as culturas” (p. 26). Diante das explanações teóricas expostas até então, é válida a reflexão de que os conteúdos da cultura corporal do movimento não são meras formalidades no currículo escolar, mas se apresentam enquanto um direito do estudante, cidadão, à sua ampla apreensão. Para quê? Os motivos são diversos, mas aqui me aterei à viabilização das vivências proporcionadas por este segmento da cultura no tempo de lazer dos sujeitos, dentro ou fora da escola.

Marcellino defende que para vivenciar as experiências de lazer

é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação aos conteúdos culturais, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, procurando superar o conformismo, pela criticidade e pela criatividade. (2006, p.54).

Ou seja, o sujeito escolar deve ter acesso à cultura para que suas experiências de lazer sejam ampliadas, refletidas, e vivenciadas em toda a sua potencialidade, em um

---

<sup>1</sup> Até a data do presente trabalho a Base Nacional Comum Curricular ainda encontra-se em construção. No entanto o documento fora utilizado enquanto referência atualizada das concepções necessárias à pesquisa.

processo de autogestão educativa onde o descanso e o divertimento não sejam as únicas possibilidades, mas o desenvolvimento pessoal e social também (DUMAZEDIER, 1973).

O Coletivo de Autores (1992) trata da expressão corporal sob a ótica da linguagem, “conhecimento universal, um patrimônio cultural humano que deve ser transmitido aos alunos e por eles assimilado a fim de que possam compreender a realidade dentro de uma visão de totalidade, como algo dinâmico e carente de transformações”. (DAOLIO, 2004, p.21). Bracht (1999) avança nessa percepção, elucidando a cultura corporal de movimento em uma perspectiva que compreende o ato de movimentar-se enquanto linguagem mutual: ao passo que é uma forma de comunicar-se agente de cultura, também é viabilizada por ela.

## 2.2 CULTURA, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLA

A partir da compreensão do movimento e da Educação Física na perspectiva cultural, o estímulo das reflexões da área avançará no sentido dos significados que cerceiam a cultura, os aspectos simbólicos e subjetivos sociais como a arte, a estética, a beleza, a expressividade, dentre outros (DAOLIO, 2004). O autor reforça ainda a indispensabilidade da abordagem da dinâmica cultural na Educação Física:

Qualquer abordagem de Educação Física que negue esta dinâmica cultural inerente à condição humana, correrá o risco de se distanciar do seu objetivo último: o homem como fruto e agente de cultura. Correrá o risco de se desumanizar. (DAOLIO, 2001, p. 38).

Em 1992, Mauro Betti discute, de forma pertinente ao momento histórico da Educação Física, as chamadas educação do movimento e educação pelo movimento. De acordo com o autor, a educação do movimento reafirma as especificidades da Educação Física desconsiderando a personalidade do indivíduo. Por sua vez, a educação pelo movimento atrela a personalidade do indivíduo às diversas áreas educativas, no entanto peca quanto aos objetivos da Educação Física. Buscando preencher as lacunas dessa dicotomia, o autor recorre à literatura polonesa e as suas contribuições com o conceito de “cultura física”, a qual engloba valores que avançam sobre aquela Educação Física de objetivos destinados apenas sobre o corpo e propõe uma Educação Física que atue de forma indireta, através da personalidade sujeito.



Posteriormente, em 1994, o autor substitui o termo “cultura física” por "cultura corporal de movimento", ou "cultura corporal", firmando a mutualidade do campo da Educação Física em dois tópicos: o primeiro relacionado à especificidade da Educação Física no estudo do corpo e movimento, e o segundo o acesso do indivíduo à cultura corporal de movimento, o que endossa a esfera cultural no campo da Educação Física. Vale a ressalva de que o conceito de personalidade trazido pelo autor, a toma como característica em constante transformação e produção ao longo da vida do indivíduo, em virtude de suas interações, ações e relações enquanto ser social e atuante na natureza.

Após exposição acerca das concepções de cultura e cultura corporal de movimento, não há como chegar a completude da discussão sem refletir o “lugar escola”, que é o alvo da presente investigação.

Escola é um lugar de produção e assimilação de culturas (VAGO, 2009), caracterizado por particularidades inerentes à sua existência. Jean-Claude Forquin (1993) incumbe à escola a característica de ser um “mundo social”, regido por vidas singulares e com processos próprios de ajustagem e transgressão. Forquin (1993) em sua visão de escola na qualidade de lugar de uma cultura ímpar, avança na compreensão do potencial desse lugar enquanto influenciador cultural e das maneiras de refletir do país no seu momento de atuação.

Vago (2009) reflete também que a cultura no ambiente escolar é o fundamento da educação, e o que a justifica, e contextualiza tais afirmações no âmbito da Educação Física, questionando-a quando trabalhada de forma engessada. Uma vez que a mesma tem como respaldo todo o aporte cultural da sociedade em que está inserida, deverá zelar sempre por esta, mediando seus conteúdos de forma crítica.

A cultura em suas diferentes facetas é de crucial importância no “lugar escola”, como já fora abordado anteriormente. Prova disso são os documentos norteadores da educação em todas as esferas pertinentes a este trabalho: documentos federais, os quais referenciam os segmentos estaduais, os estaduais, neste caso do Estado do Paraná, e os elaborados pelo município de Curitiba.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (1999), documento que se caracteriza como uma diretriz para o segmento escolar citado, propõe uma escola que “atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo” (p. 4), e introduzem uma leitura ainda mais detalhista e rica acerca da cultura corporal:

Os gestos, as posturas e as expressões faciais são criados, mantidos ou modificados em virtude de o homem ser um ser social e viver num determinado contexto cultural. Isso significa que os indivíduos têm uma forma diferenciada de se comunicar corporalmente, que se modifica de cultura para cultura. E o indivíduo, por sua vez, aprende a fazer uso das expressões corporais, de acordo com o ambiente em que se desenvolve como pessoa. Isso quer dizer que todo movimento do corpo tem um significado, de acordo com o contexto. (p. 38)

No âmbito das habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física, os PCNEM novamente evidenciam a cultura corporal do movimento, e com o protagonismo do estudante, declarando o objetivo de que este assuma “uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde.” (p. 42). Essa autonomia se caracteriza no documento não só com benefícios a dimensão biológica, mas na seleção das práticas corporais, a elaboração e reestruturação das regras destas e o reconhecimento e identificação das diferentes culturas incutidas nas práticas.

O documento que trata dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (1997), voltado ao segmento do Ensino Fundamental I, evidencia a cultura corporal de movimento, e conceitua cultura como:

o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe. (p.23).

Este documento vincula diversos conhecimentos da cultura corporal de movimento à busca humana de suprimir suas insuficiências biológicas através da eficácia do corpo em diferentes cenários:

por razões “militares”, relativas ao domínio e uso de espaço, seja por razões econômicas, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura, seja por razões religiosas, que tangem aos rituais e festas ou por razões apenas lúdicas. (p.23).

Há então neste documento a evidência do elemento lúdico atrelado às práticas corporais incumbidas à Educação Física - os PCNEM não trazem em seu corpo a mesma ênfase, mencionando apenas uma vez em toda a extensão do documento a mediação dos conhecimentos ao estudante de forma lúdica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (1ª a 4ª Série) trazem a proposta de uma Educação Física que ressignifique os conteúdos da cultura corporal humana - “o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta” (p. 23) - através de uma atitude lúdica. Dentre os conhecimentos abarcados pela Educação Física o documento ainda expande as percepções trazendo “as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde.” (p. 23)

A Prefeitura do município de Curitiba/PR, através do Caderno Pedagógico Movimento (2009), enfatiza de forma profunda a cultura no âmbito do movimento humano: “o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana” (BRASIL, 1998, p. 15). Apesar da ausência do termo “cultura corporal de movimento”, o movimento no referido documento é protagonista tanto no âmbito do desenvolvimento da criança pequena, quanto no âmbito da linguagem, a qual “contribui para a sua constituição como sujeito cultural, ou seja, aquele que produz cultura, ao mesmo tempo que é produzido pela cultura em que está inserido.” (p.10).

A cultura corporal de movimento passa então a fazer parte dos documentos norteadores da educação elaborados pela Prefeitura de Curitiba/PR, as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006), incumbindo à Educação Física o movimento como objeto de estudo principal da cultura corporal:

A Educação Física, na prática pedagógica, oportunizará o desenvolvimento da consciência corporal, dando significado às ações e efetivando o movimento consciente, por meio dos conteúdos dos eixos norteadores da ginástica, da dança, do jogo, da luta e do esporte,[...]. (p.66)

Como forma de direcionamento à educação básica, o Estado do Paraná construiu as Diretrizes Curriculares de Educação Física (2006) (DCEF-PR), as quais avançam e muito nas contextualizações acerca da cultura corporal do movimento, quando comparamos com os documentos referentes aos segmentos escolares anteriores, a partir da abordagem proposta pelo Coletivo de Autores (1992) na perspectiva crítico-superadora. Além dos conteúdos estruturantes da Educação Física na Educação Básica, o documento propõe elementos articuladores, os quais visam relacionar as práticas de forma contextualizada, e rompendo com as formas tradicionais com que os conteúdos são tratados na área. Os elementos articuladores são: Cultura Corporal e Corpo; Cultura Corporal e Ludicidade; Cultura Corporal e Saúde; Cultura Corporal e Mundo do

Trabalho; Cultura Corporal e Desportivização; Cultura Corporal – Técnica e Tática; Cultura Corporal e Lazer; Cultura Corporal e Diversidade; Cultura Corporal e Mídia.

Cabe ressaltar aqui que o objetivo dessa revisão não é somente incumbir à cultura corporal de movimento o papel de objeto de estudo da Educação Física, mas apresentar essa enquanto um objeto de mediação também do “lugar escola”, enquanto estrutura física. Vago (2009) resalta que

Os tempos e os espaços da escola constituem campos de possibilidade para exercerem sua condição de seres de cultura, ao se relacionarem entre si, ao apreender, problematizar e usufruir os diversos saberes tratados na escola, compartilhando um patrimônio que a todos pertence. (p. 27)

Ou seja, é impossível pensar que esse “lugar escola” munido de tantas “culturas” não reflita em seus espaços a dinâmica da cultura corporal de movimento, enquanto práticas que revelam os sujeitos a partir dos significados que esses oferecem ao espaço ao transforma-los em lugar. As práticas corporais refletem ainda um legado cultural, que merece ser tratado pela escola (VAGO, 2009), que leva consigo a função do trato dessa, com uma educação que ultrapasse as barreiras dos muros físicos, estruturais e institucionais.

### 2.3 O ESPAÇO ESCOLAR EM FOCO

Pensar o espaço escolar e suas competências formativas, especialmente na perspectiva da cultura, do movimento e do lazer, é ponto crucial desta pesquisa. Hoje, discute-se de forma muito mais incisiva o modelo espacial escolar e, para Vago (2009) o espaço escolar é considerado um campo de possibilidades para que os sujeitos vivenciem a sua inerente condição de ser de cultura. No entanto, novos modelos e formas de se pensar a educação atual são reféns dos velho moldes e estruturas escolares, baseados em concepções que considero ultrapassadas, por razões as quais discutirei nos próximos parágrafos.

Aos fins do século XIX, com a instauração do “Brasil República”, os discursos políticos indicavam a escola como um dos principais pilares da civilização, o que reverberou em reflexões e ações que situassem a escola em um espaço adequado ao modelo educacional vigente, com edifícios pensados para tal (BENCOSTTA, 2001). As proposições pensadas para a construção desse espaço foram bem definidas por Vinão

(1998) quando o autor afirma que o mesmo “seria um lugar que deveria ser demarcado como tal e a fragmentar-se internamente em uma variedade de usos e funções de natureza produtiva, simbólica e disciplinadora.” (p.97). O mesmo autor ainda traz a perspectiva de um espaço escolar construído sob dois critérios: a higiene e a moral.

Em primeiro lugar, a higiene: um local elevado, seco, bem arejado e com sol constitui o ideal. O que se deve evitar são, pois, os lugares úmidos, sombrios e não arejados (terrenos pantanosos e ruas estreitas). Porém a higiene é tanto física quanto moral. A relação dos lugares de proximidade perniciososa constitui, por isso, todo um repertório onde se mesclam moralidade e saúde: tabernas, cemitérios, hospitais, quartéis, depósitos de esterco, casa de espetáculos, latrinários, prisões etc. (VIÑAO, 1994, p.30)

O espaço escolar brasileiro fora pensado a partir dos fundamentos de práticas higiênicas e moralizantes, e tal modelo “não só aperfeiçoava o espírito, como também conformava o corpo, fazia ver como indispensável a presença de novos saberes a compor o universo da escola.” (MARQUES, 1994, p. 101).

Afunilando tais perspectivas e pensando a construção dos espaços na cidade de Curitiba, recorte espacial proposto neste trabalho, no Estado do Paraná, as estruturas físicas escolares embasavam-se numa pedagogia moderna enfatizando a “importância do ar puro, da luz abundante e de uma adequada localização sanitária, requisitos indispensáveis para o bom estado dos grupos escolares.” (BENCOSTTA, 2001, p. 114). Nos estudos de Bencostta (2001) sobre o Regulamento da Diretoria Geral de Saúde Pública do Estado do Paraná, publicado em 1929, constata-se o artigo 855, o qual contém uma série de determinações que tinham como objetivo nortear a construção de edifícios públicos com fins escolares, onde se pode observar a tônica higienista:

- a) Os prédios escolares, sempre que for possível, deverão ser construídos em um só pavimento, com porão de um metro de altura, no mínimo, convenientemente ventilado; [...]
- h) A iluminação das classes deverá ser unilateral esquerda, sendo tolerada a bilateral, desde que proceda de faces paralelas;
- j) A iluminação das classes deverá ser tal, que na fila de carteiras mais afastadas das janelas o centro da mesa receba iluminação em dias nublados, nunca inferior a vinte e cinco luzes; [...]
- m) Disporão de latrinas na proporção mínima de uma para trinta alunos freqüentes, do sexo masculino, e de uma para cada grupo de vinte alunos, do sexo feminino. [...]
- q) Os prédios escolares deverão dispor de amplo campo destinado ao recreio e exercícios físicos, devendo uma parte deste ser coberta de material mau condutor de calor. (REGULAMENTO, 1929, p. 132 - 133 apud. BENCOSTTA, 2001, p. 114 - 115).

Faz-se importante pontuar aqui a perspectiva da Educação Física da época, que não apenas era consonante com a concepção higienista, mas a reforçava. Em um trecho extraído de um editorial da revista *Educação Physica* (n. 19, 1938, p. 9), citado por Góis Júnior e Lovisolo (2003), é afirmado que “A educação physica é um meio eficaz de propagar a hygiene e alcançar a saúde”. Tal discurso se justifica pela necessidade de legitimação da área junto a sociedade brasileira, logo via-se a força das propagandas no âmbito dos benefícios das atividades físicas (GÓIS JÚNIOR; LOVISOLO, 2003). Outro trecho da mesma revista diz que “Só são realmente fortes os países de população forte e, para que se robusteçam os naturais de um Estado, é imprescindível a cultura física” (*Revista Educação Physica*, n. 30, 1939, p. 5, *apud* GÓIS JÚNIOR; LOVISOLO, 2003, p. 47). A partir destas declarações, os autores reafirmam que a perspectiva higienista da Educação Física se dava em decorrência da busca pela legitimidade da área, e que no início do século XX a mesma era dada pelo Estado e pelo seu reconhecimento. Por conseguinte, infere-se que a Educação Física escolar, objeto direto de intervenção do Estado, não poderia nesse momento fugir a lógica higienista para manter-se.

Nesse mesmo período o lazer aproximou-se da Educação Física inculcido das mesmas concepções higienistas e moralizantes. Como afirma Da Silva (et. al 2007), o termo lazer fora largamente utilizado nos discursos políticos sob a perspectiva das práticas consideradas saudáveis e o combate ao ócio, o perigo social. Por sua vez o lazer fora inculcido socialmente como um recurso de disciplinamento, fato observado nas formas de controle do “tempo livre” da época, substituído por formas de lazer institucionalizadas. Como afirma a autora

Ao aproximar as propostas de lazer de valores e interesses relacionados à saúde, à moral e à higiene, a área logo se aproximou das discussões vinculadas à Educação Física, o que justifica em grande parte a presença maciça dos profissionais desta área, até os dias de hoje, no âmbito do lazer (p.12)

As referências explanadas até aqui, propõem modelos pautados na disciplina, ordem e higiene a partir do espaço físico da escola, e também das práticas corporais. Vale a ressalva de que não nos aprofundamos em estruturas subjetivas de modelagem comportamental para discorrer acerca da instituição escolar e sua função disciplinar, mas através do espaço tal função já passa a ser desempenhada por essa, de forma que os espaços limpos, amplos, arejados e iluminados desempenham não só o seu papel higienista, mas abrem precedentes para se pensar em uma escola que permita o constante

controle e observação do comportamento de seus sujeitos. O filósofo jurista inglês, Jeremy Bentham, citado por Foucault (1989), propõe um modelo de estrutura escolar - que também serve a prisões e manicômios - chamado panóptico, o qual se enquadra nos modelos arquitetônicos mencionados das nossas escolas, bem como os justifica:

“O princípio é conhecido: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta, então, colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. [...] Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. [...] A visibilidade é uma armadilha. [...] Cada um, em seu lugar, está bem trancado [...] ; os muros laterais impedem que entre em contato com seus companheiros. É visto mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito de uma comunicação. [...] Daí o efeito mais importante do panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. [...] Inverificável: o detento nunca deve saber se está sendo observado; mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo.” (1989, p. 177-178).

É justo ressaltar que hodiernamente as reflexões acerca dos espaços da escola avançaram e muito, trazendo considerações que fogem do modelo disciplinar, especialmente quando a criança é o objeto de estudo, e suas potencialidades e necessidades enquanto à cultura corporal de movimento. A exemplo disso, os Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba (CURITIBA, 2009) estabelecem uma série de referências para a organização dos espaços escolares, especificamente nos CMEI's (Centros Municipais de Educação Infantil), as quais refletem num trabalho educativo de qualidade com o movimento. Dentre eles, o documento atribui ao profissional da educação infantil:

- Os espaços internos e externos são arranjados a fim de permitir mobilidade e diferenças nas formas de uso (cantos de atividades diversificadas, tenda para contação de histórias, palco para apresentação de teatro, música e dança, encontros com famílias, entre outros), conforme as atividades a serem realizadas.  
[...]
- Os profissionais têm um planejamento que permite a saída diária das crianças das suas salas, seja em pequenos grupos em forma de rodízio ou com todo o grupo.  
[...]
- As crianças aprendem a circular com autonomia no CMEI.  
[...]

- Todas as salas de atividades, banheiros e trocadores têm espelho na altura das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade e imagem corporal.

[...]

- O CMEI oportuniza espaços planejados para as crianças desenvolverem movimentos amplos (pátio interno, externo, sala de atividades, parques ou praças nas proximidades). (Parâmetros e Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil de Curitiba, 2009, p.19-20).

Ainda, de acordo com a visão do mesmo documento, o espaço é então um recurso pedagógico, o qual deve ser pensado levando-se em conta as diversas dimensões da criança, oferecendo múltiplas possibilidades de aprendizagem, “desenvolvimento de sua autonomia e a ampliação de seus conhecimentos por meio de novas descobertas e desafios”(Parâmetros e Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil de Curitiba, 2009, p.15).

Ao avançarmos nos segmentos escolares, a realidade da valorização desses espaços é alterada. Em documentos já mencionados nesse estudo, como a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, a organização do espaço não aparece mais de forma tão incisiva, e práticas de movimento perdem seu protagonismo. Por sua vez, a referência aos espaços escolares ao longo desses documentos não especifica as atribuições físicas esperadas para um espaço qualificado, mas mencionam algumas funções que estes devem cumprir. As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba afirmam que

É preciso considerar os estudantes em suas especificidades e potencialidades, desenvolvendo ações e espaços que os tenham como centro da organização do processo pedagógico, no qual suas vivências, experiências, saberes e valores sejam contemplados. Isso implica em reorganização da escola levando em conta os tempos da vida, das aprendizagens, dos fazeres e das construções dos estudantes. (Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, 2006, p.7).

As Diretrizes Municipais ainda trazem consigo a relevância do espaço escolar na formação da criança, uma vez que atribui à interação com diferentes espaços que proporcionem o movimento corporal, interação com diferentes meios, com o brincar, artes, dentre outros, a possibilidade do desenvolvimento da criança no âmbito da expressão do pensamento, autonomia e noções sobre si (Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, 2006). No entanto, nota-se, a partir da análise feita sobre estes documentos, que o avanço da Educação Infantil para o currículo básico traz consigo uma ausência da reflexão efetiva sobre a configuração do espaço da escola - o que é



amplamente valorizado na primeira etapa, passa a ser descaracterizado com o progresso dos segmentos escolares.

Quando nos deslocamos para o Ensino Médio isso se apresenta de maneira ainda mais intensa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, apesar de ainda não aprovada até o momento desse estudo, é a referência mais recente acerca do referido recorte, não traz em seu corpo absolutamente nenhuma menção a configuração espacial das escolas do ensino médio, mas atribui ao processo educativo a função da reflexão acerca da “saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, **espaços e tempos para lazer, práticas das culturas corporais**, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, (...)” (p.480, grifo meu).

Já nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, documento que refere-se à Educação Física, do Estado do Paraná, a escola é compreendida por si só “como um espaço que, dentre outras funções, deve garantir o acesso aos alunos ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade” (p. 49), incluindo aqui a Cultura Corporal como um objeto de estudo e de ensino.

Observa-se que desde a Educação Infantil até o Ensino Médio as concepções de espaço e suas funções educativas se alteram, e as reflexões acerca do espaço físico da escola diluem-se ao longo do avanço dos segmentos escolares. Os possíveis impactos podem materializar-se na inviabilização da educação para o lazer através do espaço da escola, com efeitos prováveis quando pensamos nas necessidades postas pelas populações contemporâneas que vivenciam limitações cotidianas “do espaço/tempo de lazer no meio urbano para a fruição da cultura corporal” (RECHIA, 2006, p. 92), e em alguns casos, como veremos nas discussões posteriores, encontramos essa problemática também no ambiente escolar. Rechia (2006) aponta que os impactos da sociedade pós-industrial geraram uma redução dos espaços do brincar e considera que isso reverbera na realidade da formação de “corpos imobilizados”, especialmente pelo modelo de organização dos espaços, sejam estes da cidade como um todo ou daqueles que constituem a escola.

Em estudos mais amplos poderíamos elencar os inúmeros possíveis impactos educativos causados por essas alterações, mas pelo recorte proposto aqui, me atarei a retratar e analisar as transformações dos espaços lúdicos das escolas, levando em conta o brincar como um dos conteúdos do lazer, que requer espaço e tempo adequados para o seu desenvolvimento, além de reforçar o papel do espaço escolar enquanto um mediador

e viabilizador da disseminação da cultura corporal do movimento que representa uma das inúmeras possibilidades através das quais o lazer se manifesta e se potencializa.

É importante destacar que os avanços dos estudos e pesquisas na área da Educação Física, como discutido anteriormente, leva-nos a considerá-la hoje, não apenas como instrumento de disciplinarização e higiene do corpo e sim como uma dimensão da cultura, que trata diretamente da cultura corporal do movimento. Nessa mesma direção e acompanhando o avanço da área, o campo do lazer, que outrora representou instrumento com os mesmos fins higienistas, hoje é reconhecido como um fenômeno social fundamental da dimensão da vida humana (RECHIA; 2017) e da cultura onde se está inserido (GOMES, 2004).

#### 2.4 SOB O ÂNGULO DO LAZER

Após estabelecermos algumas relações pertinentes à presente pesquisa, chegamos até o ponto central da nossa discussão: o lazer. Os conceitos de cultura corporal de movimento e suas implicações no lugar escola, bem como a compreensão das objetividades e subjetividades que concernem ao espaço escolar, convergem aqui à importância do “lugar escola” não limitado a um transmissor de conteúdo, mas além disso, um espaço disseminador de culturas, para uma vivência qualificada externa a ele, inclusive no tempo/espaço de lazer do sujeito.

Compreender o lazer a partir de uma perspectiva temporal, remete à gênese de sua reflexão e prática, que se dá no período clássico, com os filósofos da Grécia Antiga. O termo grego *Skholé* (ócio, tempo livre) remetia ao tempo dedicado a si, concebendo prazer intrínseco. Gomes (2004) relata que Aristóteles fora, entre os gregos, o filósofo que mais se dedicara ao termo “lazer”, que para ele “era um estado filosófico no qual cultivava-se a mente por meio da música e da contemplação” (p. 133). Para Aristóteles essa condição só seria alcançada mediante à libertação da necessidade de manter-se ocupado principalmente do trabalho produtivo, tido como indigno. Ou seja, o lazer se caracterizava como “distinção social, liberdade, qualidade ética, relação com as artes liberais e busca do conhecimento” (IBIDEM, p. 133).

Munné e Codina (2002) utilizam-se do termo “ócio” para referirem-se ao tempo designado para atividades de fruição individuais e comunitárias. Por sua vez, os romanos não incorporaram as idéias gregas, mas justamente introduziram a ideia de ócio - com o

termo *otium* - enquanto alternativa para descanso e diversão, no entanto sua premissa era a condição necessária para o trabalho, quando o alvo eram as elites. Para a população em geral, tratava-se do chamado “pão e circo”, estratégia de divertimento utilizada para extenuar o interesse político da população.

Posteriormente, com a propagação do cristianismo e com a queda do Império Romano, a partir da Idade Média, o tempo livre de trabalho passa por um colapso. Werneck (2000, apud GOMES, 2004) afirma que:

Foi um período marcado pelo recuo da noção de Estado onde prevaleceu um sistema de pensamento fundamentado na lei religiosa e definido pela Igreja, representada pelo clero [...]. Nos inúmeros feriados existentes no período, os poderes hegemônicos procuravam controlar as festas e divertimentos, procurando conferir às práticas culturais o caráter de culto e de cerimônias oficiais sérias. As festas oficiais consagravam a desigualdade, a imutabilidade e a durabilidade das hierarquias, das normas e dos tabus religiosos, políticos e morais. (p. 134)

Com a retomada dos valores clássicos pelo renascimento, a sociedade volta gradativamente a valorizar o tempo do nada fazer, como reflexo do processo de tornar indigno o trabalho: a vida de ociosidade era valorizada pela sua respeitabilidade social (IBIDEM, 2004).

No entanto, a modernidade trouxe consigo o pensamento burguês, de supervalorização do trabalho, onde

a conduta ociosa passou a representar um grave perigo pessoal e social. A nascente burguesia industrial adotou profundamente este pensamento, valorizando a laboriosidade e combatendo os prazeres e distrações “nocivos” – aparentemente, nocivos às camadas pobres (como alcoolismo, algazarra, prostituição, jogos de azar). Mas, na realidade, muito mais prejudiciais ao processo produtivo capitalista em desenvolvimento, que demandou uma nova disciplina de trabalho (THOMPSON, 1998, apud GOMES, 2004).

No decorrer desse processo, as conceituações acerca do lazer foram as mais diversas, por isso valho-me aqui de afunilar as percepções mais pertinentes a esse trabalho. Dumazedier (1979) afirma que o ócio da Grécia antiga não poderia ser relacionado ao lazer, como o compreendemos hoje, pois o sustento desse ócio provinha da escravidão, tomando o caráter de substituição do trabalho. Como aponta Dumazedier: “O lazer não é a ociosidade, não suprime o trabalho; o pressupõe” (1979, p.28). Logo, Dumazedier acredita que o lazer “corresponde a uma liberação periódica no fim do dia,

da semana, do ano ou da vida de trabalho” (p.28), tendo origem nas chamadas sociedades industriais avançadas - socialistas ou capitalistas (IBIDEM apud GOMES, 2004).

#### Para Bramante

O lazer se traduz por uma dimensão privilegiada da expressão humana dentro de um tempo conquistado, materializada através de uma experiência pessoal criativa, de prazer e que não se repete no tempo/espaço, cujo eixo principal é a ludicidade. Ela é enriquecida pelo seu potencial socializador e determinada, predominantemente, por uma grande motivação intrínseca e realizada dentro de um contexto marcado pela percepção de liberdade. É feita por amor, pode transcender a existência e, muitas vezes, chega a aproximar-se de um ato de fé. Sua vivência está relacionada diretamente às oportunidades de acesso aos bens culturais, os quais são determinados, via de regra, por fatores sócio-político-econômico e influenciados por fatores ambientais. (BRAMANTE, 1998, p. 9).

A partir do trecho compreende-se a relevância do elemento lúdico para o lazer enquanto conceito, bem como as determinações sociais e culturais que são cruciais à vivência do lazer. Bramante (1997) toma ainda o lazer como composto por 3 eixos básicos, “o tempo de não trabalho, o **espaço de sua vivência** e a atitude do indivíduo” (apud DOS SANTOS, p. 28, grifo meu).

Sob uma perspectiva mais contemporânea, Mascarenhas considera o lazer como “um fenômeno tipicamente moderno resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um **tempo e espaço de vivências lúdicas**, lugar de **organização da cultura**, perpassado por relações de hegemonia” (2003, p. 97, grifo meu)

Por sua vez, Rechia (2017) toma o lazer como:

[...]uma dimensão da vida e, portanto, um fenômeno sociocultural, amplo e complexo, historicamente mutável, central para a análise da sociedade, o qual envolve questões identitárias, políticas, de sociabilidade e desenvolvimento dos sujeitos, numa perspectiva orgânica e processual, o que implica a análise de três polos distintos, porém complementares – **espaço, tempo e ludicidade** –, potencializados nos ambientes públicos urbanos. (p.4, grifo meu)

A autora reitera a relevância do aspecto sociocultural na vivência do lazer em determinada sociedade, sendo este uma possibilidade de análise social, por sua construção dependente de políticas instituídas que concernem ao desfrute dos espaços e tempos de lazer.

Diante de tais ponderações a Constituição Federal brasileira afirma o lazer enquanto um direito social

são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o **lazer**, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição [...]" (BRASIL, 1988, grifo meu).

Reconhecido enquanto um direito constitucional, Marcelino (2008) atribui à educação, no que se refere a sua relação com o lazer, a função de viabilizar a capacidade, nos sujeitos, de discernir e vivenciar os diversos ensejos "disponíveis nos tempos e espaços cotidianos, com condições de compreendê-las e ressignificá-las consciente de sua importância em suas vidas e das contradições que limitam a sua vivência plena" (p.45-46). Camargo observa que a educação para o lazer deve começar com a criança "quando os sonhos ainda estão quentes, quando ainda não se perdeu a espontaneidade" para a vivência da ludicidade e ainda é imaginável assegurar que "trabalho, família e lazer caminhem [...] de forma integrada" (1998, p. 13).

Diante de tamanhas esferas que contemplam o conceito de lazer, o presente estudo está relacionado estritamente ao espaço das vivências lúdicas na escola, assim como às potencialidades educativas destas enquanto oportunidade de experienciar a cultura corporal de movimento como uma das expressões da experiência de lazer nesses espaços.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, ocupando-se do “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO et. al, 2002, p. 21)”, que são fenômenos compreendidos pelos autores como componentes da realidade social, considerando não apenas as ações humanas, mas as reflexões e interpretações feitas pelos mesmos acerca da realidade. No que lhe concerne, esta abordagem justifica-se uma vez que o objetivo da pesquisa é compreender as ressignificações do espaço escolar ao longo dos segmentos escolares.

Além disso esta investigação é classificada também enquanto exploratória, que segundo Gil “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (2002, p. 42), buscando descrever o objeto de estudo.

Logo, a pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa de campo, realizada em três instituições escolares públicas da Regional Boa Vista, bairro Santa Cândida, na cidade de Curitiba, Paraná. As instituições distinguem-se em Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), Centro de Educação Integral (CEI), e Colégio Estadual. A escolha das instituições se deu pela proximidade geográfica, o que sugere que os moradores do entorno traçam nessas escolas a sua trajetória escolar.

O estudo foi autorizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e, após a liberação, as visitas nas escolas aconteceram ao longo do segundo semestre letivo do ano de 2018. Ao total foram realizadas duas visitas em cada escola - uma para diálogo com a gestão e reconhecimento do espaço, e outra para o registro fotográfico. Desta forma, utilizou-se para a coleta de dados uma câmera profissional da marca Nikon (D750) para a realização dos registros, equipada com uma lente da marca Sigma, com distância focal fixa de 35mm.

Para a realização da análise das fotografias, utilizou-se a proposição feita por Kossoy (1999) de uma análise iconológica. Gonçalves desmembra essa forma de interpretação:

[...]a análise iconológica se volta aos elementos da *primeira realidade*, compreendida como a mais profunda. Este momento da análise implica no resgate da história própria do assunto e a desmontagem das condições de produção, ou seja, a recuperação dos mecanismos internos que regeram a produção da imagem bem como do processo que resultou em determinada representação. [...] A realidade própria do tema registrado na imagem também pode ser priorizada, as tradições de representação desveladas, bem como o

conhecimento multidisciplinar do momento histórico estudado, assim como as possíveis apreensões de época a cada um dos fragmentos fotográficos, também podem contribuir grandemente nesta etapa da pesquisa. (2009, p.239-240)

Assim sendo, os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento do presente estudo foram: 1) levantamento bibliográfico; 2) análise e seleção de documentos os quais embasam a compreensão da escola a partir da perspectiva do lazer, cultura corporal do movimento e espaço escolar; 3) visita às escolas selecionadas para a solicitação do consentimento para a pesquisa; 4) realização dos registros fotográficos nas instituições; 5) seleção e tratamento das imagens para o estudo; 6) observação e análise crítica das imagens a partir da análise iconológica (KOSSOY, 1999); 7) discussão dos resultados.

Para responder aos objetivos dessa pesquisa foram selecionadas 35 fotografias, as quais retratam os espaços de lazer/do brincar, das instituições mencionadas. Em diálogo com a teoria, as imagens buscaram não apenas trazer a representação do espaço externo posto, mas também evidenciar um “conjunto dos mecanismos internos do processo de construção da representação, concebido conforme certa intenção, construído e materializado cultural, estética/ ideológica e tecnicamente, de acordo com a visão particular de mundo do fotógrafo” (KOSSOY, 1999, p.42).

Para Gonçalves (2009) a construção da experiência da fotografia se dá em dois momentos: “no qual se dá o processo de construção da representação e no qual ocorre o processo de construção da interpretação” (p. 236). No caso da presente pesquisa, ambos os processos foram protagonizados por um único indivíduo - a autora da pesquisa -, o que dá margem, segundo a autora, para uma segunda realidade, diferente da vista em um primeiro momento pelo fotógrafo. Logo, o processo de construção da interpretação da fotografia é o mecanismo que aproxima o *fruidor* da obra.

A recepção da imagem subentende os mecanismos internos do processo de construção da interpretação, processo este que se funda na evidência fotográfica e que é elaborado no imaginário dos receptores, em conformidade com seus repertórios pessoais culturais, seus conhecimentos, suas concepções ideológicas/estéticas, suas convicções morais, éticas, religiosas, seus interesses econômicos, profissionais, seus mitos. (KOSSOY, 1999, p.44).

A partir do momento que a imagem é vista e assimilada ela deixa de ser estática e passa a ser dinâmica passível de interpretações regidas pelas subjetividades dos *fruidores*. A imagem

[...] aciona nossa imaginação para dentro de um mundo representado [...] moldável de acordo com nossas imagens mentais, nossas fantasias, e ambições, nossos conhecimentos e ansiedades, nossas realidades e nossas ficções. A imagem fotográfica ultrapassa, na mente do receptor, o fato que representa. (KOSSOY, 1999, p.46)

Por sua vez, a análise iconológica é vinculada à história e a todos os fatores culturais e sociais vinculados ao espaço representado. O interesse dos registros, atrelados à pesquisa teórica do presente trabalho, é pautado não somente na crua fotografia de um espaço, mas na representação do resgate histórico da construção destes. Para esse resgate, o subsídio teórico foi fundamental. Por isso, para embasar o estudo fora realizada ampla pesquisa acerca da construção dos espaços escolares dos CMEI's, das Escolas Municipais e dos Colégios Estaduais, buscando compreender a composição dos espaços de lazer das escolas, vinculando os fatos aos respectivos entendimentos da sociedade acerca dos sujeitos escolares de cada instituição. Para mensurar a qualificação desses espaços de lazer, foi realizado o levantamento teórico com o tema “Cultura Corporal de Movimento”, sob a perspectiva de que a escola é um local de culturas, e os espaços devem ser qualificados para a apropriação autônoma das atividades que compõem o movimento, visando assim a qualificação do aprendizado através dos momentos de lazer.

Após o registro, as fotografias foram analisadas e os espaços registrados foram observados de acordo com os critérios explanados por Rechia (2017):

- 1) Integração harmoniosa ao entorno (espaços naturais, localização em relação ao todo da escola);
- 2) Utilização de materiais alternativos como cordas, madeira, entre outros elementos naturais na constituição dos equipamentos;
- 3) Design do espaço/equipamento proporcionando amplas experiências corporais aos alunos;
- 4) Acessibilidade do espaço/ equipamento fora do tempo “formal” de aula;
- 5) Barreiras arquitetônicas para alunos portadores de alguma deficiência; condições de uso e manutenção dos espaços e dos equipamentos.

Para a discussão dos dados, o próximo capítulo trará as fotografias em diálogo com as teorias do lazer, buscando compreender a partir da construção do espaço a resignificação dada a estes pela criança ao longo dos segmentos escolares, em uma perspectiva política, social e cultural.



## 4 A EDUCAÇÃO PARA O LAZER ATRAVÉS DAS POTENCIALIDADES DO ESPAÇO ESCOLAR

### 4.1 O ESPAÇO QUE COMUNICA: UMA ANÁLISE ACERCA DOS REGISTROS DOS ESPAÇOS ESCOLARES

Observamos até aqui o quão progressivo é o descaso com as potencialidades do espaço escolar ao longo da vida da criança, no entanto agora trataremos considerações tramadas a partir do espaço escolar, das instituições já mencionadas. Por isso, este capítulo visa apresentar os dados obtidos através das fotografias dos espaços escolares e analisá-los sob a fundamentação dos estudos do lazer, bem como estabelecer relações com os demais temas tratados anteriormente.

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) pesquisado, apresentou algumas características espaciais já esperadas em decorrência das especificidades dos documentos que subsidiam a educação nestes. A instituição se destina a cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, e como vimos anteriormente, seus documentos direcionam a materialização do espaço também a partir da potencialização do movimento.

Imagem 1 - Área externa do CMEI, construída a partir de pneus reciclados pela própria gestão escolar, com a finalidade de promover o deslocamento criativo das crianças pelo espaço.



Fonte: A autora – 2018

Imagem 2 - Área externa do CMEI. Nesta imagem podemos observar alguma variedade de brinquedos pintados no chão, bem como uma casinha de brincar ao fundo.



Fonte: A autora – 2018

Imagem 3 - Outro ângulo da casinha de brincar e alguns brinquedos pintados.



Fonte: A autora – 2018

Imagem 4 - Área externa do CMEI. Degraus construídos em madeira de Pinus para o deslocamento das crianças, na brincadeira.



Fonte: A autora – 2018

Imagem 5 - “Falsa Baiana” em processo de construção, na área externa do CMEI.



Fonte: A autora – 2018

Vale o adendo de que o CMEI encontra-se em processo de reestruturação pela mudança da gestão escolar. Os espaços do brincar estão em sua maioria passando por reformas e, em conversa informal com a diretora, observou-se a ampla valorização da qualificação dos espaços lúdicos, de forma que estes não refletissem estereótipos de gênero - as casinhas de brincar foram reformadas e ressignificadas, uma vez que eram identificadas como “oficina” ou “salão de beleza” e havia a divisão das crianças por gênero nos tempos do brincar -, e que fossem qualificados à prática do movimento.

Tais imagens refletem a visão exposta pela Prefeitura de Curitiba, no Caderno Pedagógico Movimento (2009), que afirma que “movimento, para a criança, significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço, **o movimento é linguagem**” (p.9). Ou seja, os espaços são organizados para o movimento, a partir de uma perspectiva qualificada, e que contemple três eixos preestabelecidos:

- Autonomia e identidade corporal: referem-se às aprendizagens que envolvem o corpo em movimento para o desenvolvimento físico-motor, proporcionando assim o domínio e a consciência do corpo, condições estas necessárias para a autonomia e a formação da identidade corporal infantil.
- Socialização: implica na compreensão de movimentos do corpo como uma forma de linguagem, utilizada na e pela interação com o meio social.
- Ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis: envolve aprendizagens das práticas de movimentos que constituem e ampliam a cultura infantil, na qual a criança se encontra inserida. (GARANHANI, 2002, apud CURITIBA, 2009, p. 11).

A partir dos eixos, o brincar é o “princípio pedagógico” que deve reger o trabalho com o movimento nos CMEIs, por ser o instrumento de “interação e elaboração de conhecimentos” (IBIDEM, p 12).

Diante de tais informações, as imagens apontam um espaço com as debilidades decorrentes do processo de construção física, no entanto já permite inferências quanto às suas significações e potencialidades na viabilização do brincar. Os espaços são repletos de materiais alternativos, oriundos ou não de apetrechos reciclados, como os pneus, madeiras de pinus e brinquedos pintados no chão.

Imagem 6 - Volantes reciclados instalados na área externa do CMEI.



Fonte: A autora – 2018

Observa-se também a preocupação com a disposição dos materiais, com a distribuição espaçada e harmônica dos brinquedos, bem como a acessibilidade dos mesmos: todos são colocados no mesmo plano do restante da escola, que apresenta equipamentos de acessibilidade para deficientes, exceto em alguns brinquedos da área externa. Não existem no espaço externo barreiras arquitetônicas que inviabilizam a passagem de cadeiras de roda por exemplo, no entanto, como pode ser observado nas imagens, o chão não é o mais adequado para a passagem das mesmas, apesar de não ser um empecilho definitivo, e não há na instituição pistas táteis ou sinalização sonora.

Outro ponto importante é a viabilização da experiência corporal ampla através do espaço e dos equipamentos disponíveis:

Imagem 7 - Área externa do CMEI, brinquedo compilado com diversas possibilidades de brincar.



Fonte: A autora – 2018

Imagem 8 - Ângulo lateral do brinquedo exposto na Imagem 7.



Fonte: A autora – 2018

Conseguimos observar equipamentos que proporcionam a mais vasta gama de possibilidade para a aprendizagem de habilidades motoras - locomoção, equilíbrio e

manipulação - as quais, de acordo com os documentos da Prefeitura de Curitiba (2009) potencializam o desenvolvimento de

capacidades físicas de força, de agilidade, de resistência, entre outras, que são necessárias para se manter em pé e em equilíbrio. Inserida num contexto social, irá aprender também, com a aprendizagem da habilidade de andar, conceitos como frente, atrás, direito, esquerdo e outros. A aprendizagem desses conceitos irá desenvolver a organização e a orientação espaciais (capacidades perceptivo-motoras). (CURITIBA, 2009, p. 15)

Outro ponto relevante exposto na área externa do CMEI é a possibilidade das vivências lúdicas próximas à natureza.

Imagem 9 - Área externa do CMEI, simulação de vias. Ao fundo há uma “floresta” em construção.



Fonte: A autora – 2018

Em parceria com um ambientalista voluntário, a escola está inserindo em seu espaço uma “floresta” simulada, que contará com brinquedos e aventura, bem como com uma vegetação pensada para atrair animais de variadas espécies para viabilizar às crianças o contato amplo com a natureza.

Este CMEI está situado em um ponto central da comunidade em que atua, e algo que muito me chamou a atenção foram as grades abertas da escola (ver Imagens 1, 2 e 3),

o que permite à criança a possibilidade do constante contato visual com a sua comunidade, excluindo-se a reclusão extrema da vivência de seu cotidiano.

Já no que concerne ao Centro de Educação Integral (CEI) pesquisado, este apresentou-se ao meu olhar com uma realidade de transição: observei muitas características de um espaço preocupado com o movimento e com o brincar da criança, transpassado por elementos da educação formal, delimitações e demarcações. No entanto, confesso que fui positivamente surpreendida no meu contato com a instituição, pois me deparei com um espaço deveras organizado e pensado para a presença da criança, com peculiaridades que apresentarei no decorrer deste capítulo.

O CEI apresenta uma ampla área externa, no entanto sem o mesmo aparente planejamento do CMEI, fato este inferido pela disposição dos materiais em relação aos espaços naturais - limitados, precários e inacessíveis às crianças fora de seu tempo formal de aula, uma vez que são em sua maioria gradeados.

Imagem 10 - Grade rompida. Único acesso encontrado disponível para o espaço exposto nas imagens 11 e 12.



Fonte: A autora – 2018



Imagem 11 - Área externa do CEI. Espaços de contato com a natureza. Espaço Cercado.



Fonte: A autora – 2018

Além deste espaço, encontrei outros dois os quais contemplavam a mesma proposta de vegetação; e apenas um deles não continha grades de proteção:

Imagem 12 - Espaço externo do CEI, com plantação em pneus. Espaço não cercado.



Fonte: A autora – 2018

Imagem 13 - Horta plantada em pneus, na área externa do CEI. Espaço cercado.



Fonte: A autora – 2018

Outro fator relevante na análise do espaço do CEI, é que o mesmo não contempla equipamentos de acessibilidade. Como vimos e veremos nas imagens, a escola municipal é repleta de degraus, elevações e outras barreiras arquitetônicas que inviabilizam a livre passagem de sujeitos com deficiências físicas.

Os brinquedos ficam instalados em canchas de areia, sem acessibilidade. No entanto podemos observar que se utilizam de uma série de recursos alternativos - como madeira, cordas e pneus - e reciclados, com brinquedos em bom estado de manutenção para uso seguro por parte das crianças.

Os espaços do brincar no CMEI apresentam algumas similaridades com as propostas do CEI, como observaremos nas imagens a seguir:

Imagem 14 - Área externa do CEI, com brinquedo compilado composto por escada e escorregador.



Fonte: A autora – 2018

Imagem 15 - área externa do CEI, com segundo brinquedo compilado composto por escada, escada em rede e pneus, ponte de equilíbrio e escorregador.



Fonte: A autora – 2018

Como observado no CMEI, os brinquedos do CEI oferecem ampla possibilidade de exercício das habilidades motoras. Os brinquedos das imagens 15 e 16 encontram-se em ambiente aberto e sem grades, o que inferi, a priori, serem disponibilizados no tempo de brincar fora do tempo formal de aula das crianças, porém essa realidade não é amplamente aplicável, como o próprio espaço revela:

Imagem 16 - Casinha de brincar, construída em alvenaria no espaço externo do CEI.



Fonte: A autora – 2018

Imagem 17 - Instruções de uso do parque, disponibilizadas no terço superior da casinha de brincar da Imagem 16, com as inscrições:

*Escala do Parquinho*

*Segunda-feira: 1º e 2º ano*

*Terça-feira: 4º ano*

*Quarta-feira: 3º ano*

*Quinta-feira: 5º ano e classe*

*Sexta-feira: meninos*



Fonte: A autora – 2018

Aqui vale a reflexão de PUIG e TRILLA (2004), os quais afirmam que o tempo escolar não é livre, sendo inviável assim a vivência nesse espaço de situações de ócio, no entanto a escola pode “permitir que se manifestem sinais subjetivos e pessoais de liberdade e auto-satisfação que, em parte, definem o ócio” (p. 122). Ou seja, a educação para o lazer não ocorrerá por meio da vivência plena do lazer na escola, e o motivo é que o tempo livre escolar, chamado de recreio, não é ocupado por atividades obrigatórias, mas compõe um tempo de obrigação, com uma função previamente estabelecida de preparação para a continuidade da jornada diária escolar. No entanto a grande contribuição educativa desse tempo pode ser mediada pedagogicamente, como afirmam PUIG e TRILLA (2004):

Durante o tempo livre escolar, os garotos podem viver uma importante aprendizagem de decisão e organização individual ou coletiva de suas brincadeiras; podem se relacionar e atuar com bastante liberdade, sendo uma fonte de experiência e aprendizagem da convivência e da brincadeira. No fundo é uma maneira de aprender e criar verdadeiras situações de ócio. Portanto, o educador não deve estender ao tempo livre escolar seu controle e organização. Fazê-lo significa perder uma oportunidade de formação no seu tempo livre para o ócio. Deve estar disposto a ajudar os garotos a se organizar, resolver os inevitáveis problemas e proporcionar-lhes o material adequado para que desejam realizar. (IBIDEM, p. 122-123)

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006) não apresentam direcionamentos específicos para o espaço das escolas municipais, e sequer se referem a acessibilidade no corpo de seu documento, ao contrário das diretrizes específicas para a Educação Infantil - Caderno Pedagógico Movimento. No entanto essas afirmam que:

É preciso considerar os estudantes em suas especificidades e potencialidades, desenvolvendo ações e **espaços que os tenham como centro da organização do processo pedagógico, no qual suas vivências, experiências, saberes e valores sejam contemplados**. Isso implica em reorganização da escola levando em conta os tempos da vida, das aprendizagens, dos fazeres e das construções dos estudantes. (p. 7, grifo meu).

Tal trecho reafirma a função pedagógica da escola quanto ao desenvolvimento desses espaços, que apesar de não permitirem um uso livre e contínuo por parte das crianças, é organizado para que todos os sujeitos escolares desfrutem de seu uso, consolidando de certa forma uma educação para o lazer, a partir do uso do espaço, mas peca enquanto a participação ativa das crianças na organização desse.

O espaço externo do CEI, apresenta também algumas características que interpretei enquanto transições educacionais:

Imagem 18 - Degraus do CEI, decorados com a “tabuada do seis”.



Fonte: A autora – 2018

Imagem 19 - Caminho entre prédios escolares do CEI, decorado com o abecedário.



Fonte: A autora – 2018

Imagem 20 - Jogos de tabuleiro embutidos na arquibancada da área externa do CEI.



Fonte: A autora – 2018

Esse espaço escolar já infere uma visão diferente acerca da criança que o ocupa. Aqui o espaço ainda educa de forma intencional, no entanto a ludicidade não encontra sua primazia nas formas de movimento, mas também em jogos e desafios cognitivos propostos pelo próprio espaço. Já conseguimos observar na educação através do espaço, resquícios de uma educação formativa para o trabalho, e não há aqui a intenção de depreciar a valia desse segmento educativo, mas ressaltar a importância do equilíbrio entre o tempo de trabalho e o tempo de lazer. Como afirma Camargo (1998):

Não se trata de diminuir a importância da educação para o trabalho. [...] Nem por isso, contudo, deve-se esquecer da importância de uma educação para o lúdico, que desfrute das horas que, sem dúvida, vão-se poder dedicar ao lazer, sem o qual a vida - assentada apenas no trabalho - será aborrecida e pobre, e a aposentadoria será simbólica e não raro, literalmente a morte. (CAMARGO, 1998, p. 12).

E por fim, no CEI nos deparamos com a inserção “caricata” da prática esportiva na escola (Imagem 21). “Caricata”, pois, a presença da quadra na escola presume um espaço com a prática preestabelecida dos esportes tradicionais no Brasil - futebol, handebol, basquetebol e voleibol - pois as linhas demarcatórias do campo podem conceber o entendimento de que o uso desse espaço se efetiva apenas na prática esportiva.

Segundo Rechia (2017) “Tais demarcações espaciais são importantes, pois constituem a cultura esportiva do país, porém já não contemplam todos os interesses das práticas corporais urbanas.”(p. 19).

Imagem 21: Quadra poliesportiva situada no CEI

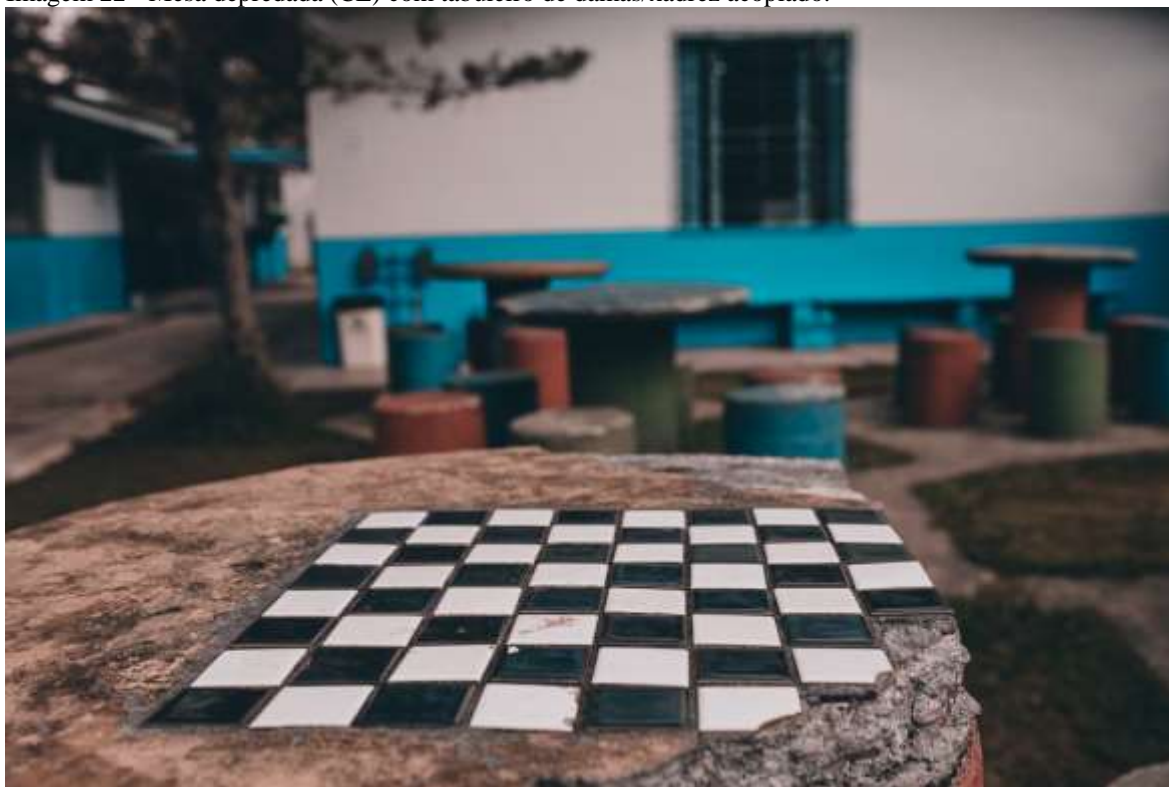


Fonte: A autora – 2018

O último espaço analisado foi o de um Colégio Estadual (o qual será representado a seguir pela abreviação CE). Nesta instituição o que impressiona é a precarização do seu espaço externo. Em conversa informal com a gestão escolar, tomou-se nota de que houve, há cerca de três anos (não soube informar a data exata) uma iniciativa do governo do Estado do Paraná para reforma no espaço, e em decorrência dos desvios de verba a obra encontra-se parada desde então. Os equipamentos permanentes que ainda encontram-se disponíveis no espaço estão em sua maioria depredados, como denotam as seguintes imagens:



Imagem 22 - Mesa depredada (CE) com tabuleiro de damas/xadrez acoplado.



Fonte: A autora – 2018

Imagem 23 - Espaço externo do CE. Mesas e bancos em concreto.



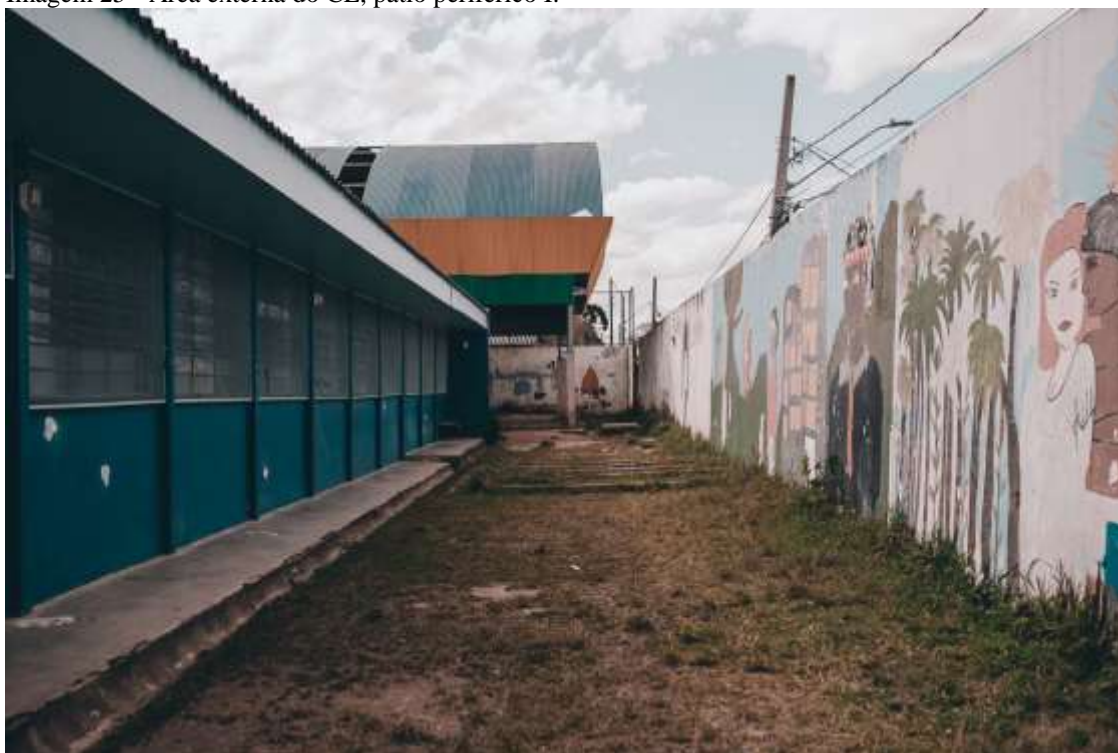
Fonte: A autora – 2018

Imagem 24 - Equipamento de “Espirobol” em primeiro plano, quadra abandonada de voleibol em segundo plano e quadra poliesportiva ao fundo (CE).



Fonte: A autora – 2018

Imagem 25 - Área externa do CE, pátio periférico I.



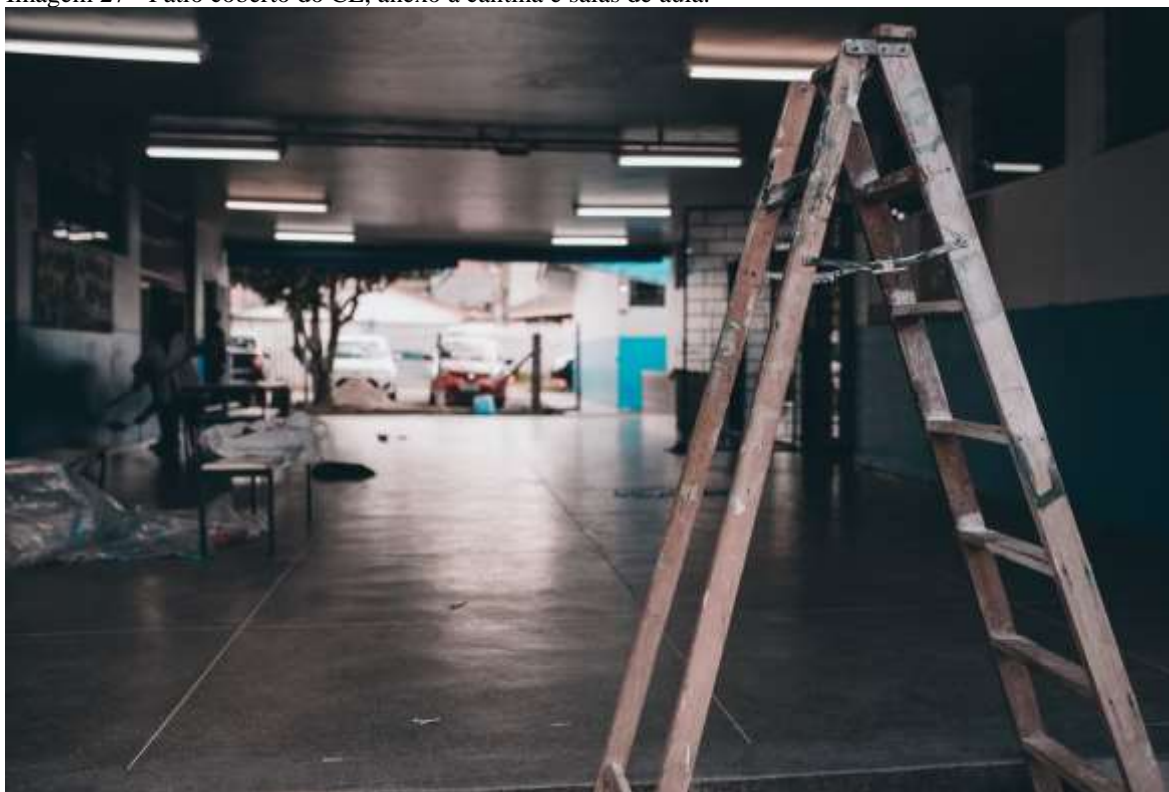
Fonte: A autora – 2018

Imagem 26 - Área externa do CE, pátio periférico II.



Fonte: A autora – 2018

Imagem 27 - Pátio coberto do CE, anexo à cantina e salas de aula.



Fonte: A autora – 2018

Imagem 28 - Pátio externo do CE, entre prédios.



Fonte: A autora – 2018

Como revelam as imagens, o Colégio Estadual não contempla rica disponibilidade de materiais alternativos na construção dos equipamentos da área externa, sendo o único um “espirobol” (imagem 24) - o qual já se encontrava, no momento dos registros, sem a bola do jogo. Também não se encontram na instituição rampas de acesso, ou quaisquer outros equipamentos que viabilizem o trânsito de possíveis estudantes deficientes.

A instituição também não conta com amplas possibilidades de contato com espaços de natureza - exceto alguns espaços tomados pelo mato, em decorrência do descuido. Os impactos da ausência desses espaços consolidam-se também na falta de possibilidades da educação para a vivência do contato com a natureza. Como afirma Guzzo (1999, p. 2),

[...] as contribuições ecológicas ocorrem na medida em que os elementos naturais que compõem esses espaços minimizam impactos decorrentes da industrialização. [...] A função social está diretamente relacionada à oferta de espaços para o lazer da população.

Moro atribui ao contato com a natureza a possibilidade de ampliação das experiências, bem como a construção de

conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural, que futuramente poderão resultar em uma nova geração que conheça e compreenda melhor a natureza, tratando-a com respeito e admiração e reconhecendo-se parte integrante dela. (2012, p. 53)

Rechia (2017) afirma ainda que a ausência de espaços dessa natureza dificulta a práticas corporais diversas em meio urbano já que na escola essas práticas estão “domesticadas pela cultura do treinamento esportivo e todo o seu aparato científico”. Quiçá seja esse o motivo de os passeios no parque ou nas ruas do bairro terem se tornado apenas exercícios, “e não uma prática social que envolve contato consigo mesmo, com o outro e com a natureza no meio.” (p.18)

Outro impactante dado do Colégio Estadual, é a situação da quadra poliesportiva (Imagem 29).

Imagem 29 - Quadra poliesportiva do CE.



Fonte: A autora – 2018

A ausência da possibilidade ampla vivência do esporte na escola é um fato estarrecedor, uma vez que o completo oposto é o elemento comum nas escolas regulares, com a supervalorização do esporte em detrimento de outros conteúdos da cultura corporal. No entanto, o próprio espaço nos conta que os sujeitos escolares ali presentes buscam outras alternativas para vivências lúdicas e culturais.

Imagem 30 - Convite, na parede do CE, para manifestações artísticas no tempo de intervalo escolar.



Fonte: A autora – 2018

Os sujeitos adaptam-se a esse espaço para vivenciar suas formas de cultura em seu tempo “livre” escolar. Para Huizinga (1980), historiador holandês, uma das dimensões humanas, denominada *Homo Ludens*, revela a propensão lúdica humana. O elemento lúdico que “[...] ultrapassa a dimensão humana, pois é fato mais antigo que a cultura. Possui um caráter desinteressado, gratuito e provoca evasão do real” (HUIZINGA, 1980).

A autora Brunhs (1993) trata a ludicidade enquanto uma “dimensão coletiva da vida humana, que possui características como desinteresse, seriedade, prazer, organização e espontaneidade. Para a autora a dimensão corporal é fundamental na compreensão da atividade lúdica.” (apud MORO, 2012, p. 27)

Logo, as imagens revelam que apesar da falta de cuidado com o desenvolvimento humano das escolas, fato explanado a partir da observação da qualificação destes espaços, existe em um grupo do CE a iniciativa, a organização e a espontaneidade na vivência lúdica (Imagem 30). Apesar de espaços não adequados, a propensão lúdica, conforme afirma Huizinga, não limita as vivências da cultura dos sujeitos no tempo livre escolar. No entanto, a instituição perde por não coparticipar pedagogicamente deste processo, em uma educação para o lazer.

#### 4.2 AINDA SOBRE OS ESPAÇOS ESCOLARES: POSSÍVEIS COMPARAÇÕES

Como já mencionado, as instituições analisadas compõem uma única regional da cidade de Curitiba, e são geograficamente próximas. Tal condição exprime que as crianças moradoras das proximidades passam, em sua maioria, por todos esses espaços. Essa pesquisa trata do movimento da ótica social em relação ao sujeito escolar, por isso neste momento não entraremos no mérito da perspectiva da criança em relação ao espaço, mas a partir da análise desse espaço estabeleceremos algumas possíveis relações de proximidades e distanciamentos da construção dos mesmos, e as plausíveis construções sociais que permeiam essas diferenças e semelhanças.

Ao que concerne a esta pesquisa, o principal apontamento geral é a visível diluição, com o avanço dos segmentos escolares, do número e qualidade dos espaços e equipamentos de lazer refletidos e materializados para a vivência da cultura corporal movimento. O CMEI apresentado explana uma área ampla e acessível, no tempo à parte do formal de aula. Os equipamentos estão em fase de reestruturação, no entanto nota-se uma preocupação por parte da gestão escolar com a viabilização do brincar a partir da prática de movimentos, uma vez que a Prefeitura de Curitiba apresenta no corpo de seus documentos a responsabilidade com a aprendizagem de habilidades bem como com o amplo acesso aos espaços e vivências de diversas naturezas, como apresentado anteriormente. O Caderno Pedagógico Movimento (Curitiba, 2009) traz em seu corpo inúmeras notas acerca da importância da sistematização das práticas corporais e de sua relevância na formação da criança. A partir da ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis, pode-se

por meio do conhecimento e/ou (re)conhecimento, apropriação e apreciação, construção e (re)organização das diversas práticas corporais infantis presentes

no meio sociocultural, sistematizar e ampliar o conhecimento da criança em relação às possibilidades e maneiras de se movimentar. (GARANHANI, 2004, p. 28 apud CURITIBA, 2009, p.58).

O documento ainda afirma que:

Há diferentes formas de se movimentar, e as crianças, quando em interação, utilizam-se dessa linguagem para ampliar o seu repertório de aprendizagens, que se traduzem em práticas de movimento. As diferentes práticas de movimento são fenômenos da cultura, pois foram construídas e acumuladas pelos sujeitos nos diferentes contextos históricos e sociais. Desse modo, é importante o planejamento de práticas pedagógicas que proporcionem a ampliação de conhecimentos da criança sobre jogos, danças, ginásticas e atividades circenses, esportes, lutas, entre outras. (CURITIBA, 2009, p.57)

O documento faz menção aos elementos da Cultura Corporal de Movimento, e isso indubitavelmente se traduz no espaço do brincar da escola. Tal fato ficou ainda mais claro quando compreendi que os espaços do brincar não são apenas externos à sala de aula, mas começam nestas:

Imagem 31 - Sala de aula do CMEI, estante com brinquedos e uma “caverna”, a altura das crianças.



Fonte: A autora – 2018



Imagem 32 - “Cozinha” situada dentro da sala de aula do CMEI, equipada com panelas de verdade.



Fonte: A autora – 2018

O espaço manifesta que o brincar aqui é o fim. A sala de aula expressa que o aprendizado acontece a partir do brincar. Abbott (apud MOYLES, 2006, P. 95) afirma que

[...] o brincar é a maneira de a criança aprender e que negligenciar ou ignorar o papel do brincar como um meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente e, na verdade, à própria vida! Como a maioria dos educadores reconhecerá prontamente, as crianças brincarão apesar de, e não por causa de, qualquer provisão planejada para elas brincarem ou de uma aceitação real por parte do adulto de que o brincar pode desempenhar um papel central no currículo.

O CEI é repleto de espaços do brincar com traços que favorecem a prática do movimento, no entanto, olhando a fundo, observamos espaços mais restringidos, gradeados, com sinalizações e instruções para o período de uso adequado. Como já mencionado, esse não é um espaço de lazer em todas as suas premissas, mas possui potencialidades para a educação para o lazer, logo, mesmo na restrição, em certa medida, há possibilidades para o ensino; e o espaço externo da escola apresenta essas possibilidades, pois existem equipamentos para o brincar. A instituição contempla brinquedos multifuncionais, como observamos nas fotos, e já apresenta traços de

equipamentos com funções preestabelecidas, como é o caso da quadra poliesportiva, com linhas demarcadas.

O lazer aparece de forma incipiente nos documentos referentes a esse segmento de ensino, como no Plano Curricular da Educação Física:

os conhecimentos, as vivências, as experiências, as ideias, os conceitos e as atitudes compartilhadas representem saberes que permitam que os(as) estudantes **reconheçam, valorizem e apropriem-se de conhecimentos acerca do próprio corpo e da cultura corporal**, para além das aulas, adotando posturas de respeito frente à diversidade, repudiando preconceitos e compreendendo o universo das manifestações corporais referentes ao corpo, à saúde, à esportivização, à diversidade, à mídia, ao mundo do trabalho, **ao lazer** e ao modo como afetam gostos e preferências pessoais (CURITIBA, 2016b, p. 300, grifo meu).

Ou nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, onde o lazer é intimamente ligado à Educação Física em sua formação cidadã e qualidade de vida. Além disso encontra sua função através do jogo, enquanto componente da cultura corporal:

Por meio do jogo, o estudante exercita a sua cognição, produz e reproduz as suas vivências e compreende o seu meio. O jogo se constitui em um momento de lazer, de socialização e de desenvolvimento do raciocínio lógico. (CURITIBA, 2006, P. 68)

Observamos então que existe o espaço, o equipamento, mas as significações se alteram, pois, a aprendizagem dessa criança não se dá aqui primordialmente pelo brincar, e o lazer é um conteúdo voltado à formação cidadã desse sujeito escolar.

Quando estabelecemos o comparativo com o CE é nítido que esse sujeito já não é mais a criança que brinca, aprende e se desenvolve. Aqui já nos deparamos com alunos; os espaços para vivência do lazer já não são mais tão importantes, não há contato com uma natureza apropriada, e infere-se que não há espaço para a ampla vivência da cultura corporal.

Aqui os documentos do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares da Educação Física, tratam o lazer enquanto um conteúdo estruturante da Educação física, diretamente relacionado à cultura corporal (os PCNs do Ensino Médio não mencionam o lazer):

Na escola, o professor deve procurar educar para o lazer, conciliando a transmissão do que é desejável em termos de valores, funções e conteúdos. O processo de educação para o lazer pressupõe “[...] o aprendizado, o estímulo,

a iniciação aos conteúdos culturais [neste caso, relacionados com a Educação Física], que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, procurando superar o conformismo, pela criticidade e pela criatividade” (MARCELLINO, 2002, p. 50 apud PARANÁ, 2006, 59).

Nesse caso observamos uma série de impedimentos para o exercício do aprendizado a partir do lazer no referido ambiente educacional. A estrutura é limitante, mas não pode ser impeditiva, considerando-se que os sujeitos escolares possuem bagagens - muitas vezes construídas a partir de experiências educacionais nas instituições supracitadas - a serem preenchidas com conhecimentos formativos fundamentais para a educação cidadã desse. Como aponta Marcellino (2001) a escola é uma possibilidade para a suplantação do senso comum, logo

a educação para o lazer também pode ser entendida como um instrumento de defesa contra a homogeneização e internacionalização dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa, atenuando seus efeitos, através do desenvolvimento do espírito crítico. Além do mais, a ação conscientizadora da prática educativa, inculcando a ideia e fornecendo meios para que as pessoas vivenciem um lazer criativo e gratificante, torna possível o desenvolvimento de atividades até com um mínimo de recursos, ou contribui para que os recursos necessários sejam reivindicados pelos grupos interessados junto ao poder público. (p. 71)

A partir dos apontamentos, nota-se que a educação para o lazer é um dos fundamentos que compõem o ideário pelo qual lazer e cidadania se corporificam na existência do sujeito. Os espaços não são perfeitos, e em alguns casos sequer são feitos; a ausência de recursos suprime a plena qualidade da prática, mas não a derroga, pois, educar para o lazer consiste também em um exercício de conhecimento de direitos e deveres que empoderam os sujeitos à vivência multidimensional do que se entende como lazer. Mas, para tanto, a escola precisa incluir em seu projeto pedagógico, a possibilidade do pensamento crítico sobre as reais condições do espaço onde os estudantes vivem e desenvolvem sua cultura e cidadania, tanto na escola quanto fora dela no bairro e na cidade onde vivem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse trabalho me deparo com ensinamentos que retomam a dura e rica realidade do chão da escola. Ressalto aqui a beleza dessa realidade a partir da compreensão de que entre os muros da escola transcorre um fluxo cultural único, o qual é o somatório de bagagens de diferentes sujeitos, incorrendo na composição de uma nova cultura. Essa cultura compõe o espaço escolar, numa relação dialética onde ela também é refém deste, encontrando formas, limitações e plenitude a partir das vivências proporcionadas em cada metro de concreto. A absorção dessa realidade se deu a partir da nossa diligência por respostas à problemática: Ao longo da trajetória escolar dos sujeitos, os espaços lúdicos escolares vão se transformando e adquirindo novos sentidos e significados?

A presente pesquisa consistiu então na busca pela compreensão, objetiva e subjetiva, do lugar escola, partindo da premissa que esse lugar não começa no erguimento de suas paredes, mas nas intenções políticas e sociais que se têm sobre os sujeitos que as acodem. Tal entendimento se dá a partir da exploração dos documentos que subsidiam a educação em âmbitos nacional, estadual e municipal, uma vez que estes destrincham suas concepções acerca dos seus respectivos sujeitos escolares, instruindo a formação do espaço a partir destas. Buscamos então respaldo teórico que fundamentassem a cultura corporal do movimento, o espaço e o lazer, inferindo que as relações entre estes se dá no campo da potencialização das vivências lúdicas, em ambiente escolar, relacionadas ao movimento, a partir da educação para o lazer.

Para tal utilizamo-nos dos recursos da revisão bibliográfica e análise fotográfica para identificar e discorrer os espaços escolares de um Centro Municipal de Educação Infantil, um Centro de Educação Integral (CEI) municipal, e um Colégio Estadual, todos em proximidade geográfica. Através da observação e análise desse espaço, através das fotografias, pudemos encontrar em todos os espaços problemas estruturais, sucateamentos e acessibilidade para deficientes físicos. Porém, no que concerne aos espaços e equipamentos de lazer (nesse caso, brinquedos que possibilitam a vivência do movimento), bem como aos espaços de contato com a natureza observamos a diluição qualitativa e quantitativa ao longo do avanço dos segmentos escolares. Em justaposição a esse dado, os documentos que subsidiam a educação em cada um desses segmentos também se alteram, em forma de enxergar o brincar, buscando na educação para o lazer

retomar ensinamentos valorizados na primeira infância, e que gradualmente vão sendo cerceados pelo ensino regular. Além disso a grande maioria dos documentos atribui essa educação cidadã para o lazer, enquanto uma função da Educação Física, diretamente relacionado à apreensão da cultura corporal.

Contudo, através da análise e observação do espaço e das fotografias por mim (a autora) feitas, nota-se que os espaços dos anos finais de ensino não acompanham tal demanda, supondo uma desvalorização prática, por parte das instâncias de poder, da educação para o lazer. Ademais, essa educação não se faz inclusiva uma vez que gradualmente, os limitados espaços se tornam mais e mais inacessíveis e impensados fora do “padrão-não-deficiente-físico”.

Valho-me aqui também da reflexão de que compreendo as limitações dessa pesquisa ao âmbito estrutural, e de que como se trata do espaço escolar, de nada adianta um espaço equipado sem a intervenção pedagógica educativa: a principal educação para o lazer acontece em sala de aula, sendo esta a quadra, pátio, rua ou outros espaços que contam com a mediação do professor.

Os espaços escolares são o reflexo social e cultural de políticas outrora higienistas, as quais se reconfiguraram, mas não em seu pleno desapego de ideários, materializados em escolas que ainda se assemelham ao panóptico descrito por Foucault, e exposto no corpo dessa pesquisa. As seguintes imagens mostram que apesar das diferentes construções e concepções acerca dos sujeitos escolares, todas as escolas pesquisadas ainda são fisicamente estruturadas nos modelos de controle comportamental:

Imagem 33 - Corredor de salas do CMEI



Fonte: A autora – 2018

Imagem 34- Corredor de salas do CEI



Fonte: A autora – 2018

Imagem 35 - Corredor de salas do CE



Fonte: A autora – 2018

Como o supracitado regulamento, datado do ano de 1929, as imagens revelam ainda um espaço frígido, com classes unilateralmente iluminadas, corredores com portas intercaladas, restringindo o contato e visibilidade dos estudantes.

Além disso notamos que em todas as escolas a realidade do sucateamento educacional se faz presente, no entanto vemos traços de pequenas conquistas dos esforços da gestão escolar: materiais alternativos, pinturas recentes nas escolas e em seus equipamentos, dentre outros fatores existentes em maior ou menor grau nas instituições estudadas. Tais fatos corroboram o pensamento de que o esforço pela educação de qualidade acontece como forma de resistência às políticas públicas cada vez mais danosas à educação nacional.

Por fim, percebo nessa pesquisa que a dinâmica do chão da escola é repleta de sabores e dissabores, mas diante de todos os dados aqui expostos há a importância da defesa de uma escola que não seja apenas preparatória para o trabalho e uma “sobrevivência de sobrevivências”, mas uma escola que capacite para a vida, e uma vida de sonhos e triunfos.

## REFERÊNCIAS

- BENCOSTTA, Marcus Levy. **Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)**. Educar em Revista, v. 17, n. 18, p. 103-141, 2001.
- BETTI, Mauro. **"Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?"**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Maringá, vol. 13, n. 2. 1992
- BETTI, Mauro. **"Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica"**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Santa Maria, vol. 16, n. I., 1994<sup>a</sup>.
- BETTI, Mauro. **Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica**. Journal of Physical Education, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.
- BRACHT, V. **A prática pedagógica da educação física: conhecimento e especificidade**. In: \_\_\_\_\_. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.
- BRAMANTE, Antonio Carlos. **Qualidade no gerenciamento do lazer. Introdução aos Estudos do Lazer**. Campinas-SP: Ed. da UNICAMP, 1997.
- BRAMANTE, Antonio Carlos. **Lazer, concepções e significados**. LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, v. 1, n. 1, 1998.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL, Senado Federal do. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.:il.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CAMARGO, Luiz Octavio de Lima. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, p. 160, 1998.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **PARÂMETROS E INDICADORES DE QUALIDADE PARA OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. – Curitiba: SME, 2009.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno pedagógico: movimento** / Secretaria Municipal da Educação. – Curitiba: SME, 2009



CURITIBA, **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação, Curitiba. V. 3, 2006.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Plano Curricular da Educação Física – 6º ao 9º ano**, Curitiba, 2016b.

DAOLIO, Jocimar. “**A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro**”. In: Gwalho, Yara Maria de & Rubio, Katia (orgs.) Educação física e ciências humanas. São Paulo, Hucite, 2001.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Autores associados, 2004.

DA SILVA, Débora A. Machado et al. **Políticas Públicas de Lazer–formação e desenvolvimento de pessoal**. 2007.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo, 1973.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.

GOMES, Christianne L. **Verbete Lazer – Ocorrência histórica**. In: GOMES, Christianne L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. p.133-141

GONÇALVES, T. F. C. **Particularidades da análise fotográfica**. Discursos fotográficos, Londrina, v.5, n.6, p.229-244, jan./jun. 2009.

GUZZO, P. **Estudos dos espaços livres de uso público e da cobertura vegetal em área urbana da cidade de Ribeirão Preto – SP**. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1999.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo, Perspectiva, 1980.

KOSSOY, B. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

- MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer**: uma introdução. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer, concepções e significados**. LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, v. 1, n. 1, 1998.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. Papirus editora, 2001.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. (Org.). **Lazer e sociedade: múltiplas relações**. Campinas: Alínea, 2008.
- MARQUES, V. R. B. **A Medicalização da Raça: médicos, educadores e discurso eugênico**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como prática da liberdade: uma proposta educativa para a juventude**. Editora UFG, 2003.
- METODOLOGIA, DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Coletivo de autores**. 1992.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes, v. 21, 2002.
- MORO, Luize. **Conhecendo os parques de Curitiba e seus espaços públicos destinados as brincadeiras infantis**. 2012.
- MOYLES, Janet R. Só brincar? o papel do brincar na educação infantil. In: **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. 2002.
- MUNNÉ, Frederic; CODINA, Núria. **Ocio y tiempo libre: Consideraciones desde una perspectiva psicosocial**. Licere. Belo Horizonte, v.5, n.1. p.59-72, set. 2002.
- NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. **educação física**. Brasília: MEC/SEF, v. 7, 1997.
- PARANÁ, **DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. A EDUCAÇÃO BÁSICA**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Curitiba, 2006.
- PUIG, JM E. TRILHA. J.(2004) **A pedagogia do ócio**. Artmed, Porto Alegre.
- RECHIA, Simone. **Atividades físicas e esportivas e as cidades**. Background paper. Brasília: PNUD, 2017.
- RECHIA, Simone. **O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 27, n. 2, 2006.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:: A perspectiva da experiência**. SciELO-EDUEL, 2013.
- VAGO, Tarcísio Mauro. **Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude**. Cadernos de formação RBCE, v. 1, n. 1, 2009.

VIÑAO FRAGO, A. **Escolarización y alfabetización** (1900-1939). DELGADO CRIADO, 1994.