

Artigo

O recreio escolar como acordo mimético do "Processo Civilizador"

The school recess as a mimetic agreement of the "Civilizing Process"

El recreo escolar como un acuerdo mimético del "Proceso de Civilización"

Vinicius Machado de Oliveira¹, Pedro Henrique Iglesias Menegaldo²,
Marcos Roberto Brasil³, Verônica Volski Mattes⁴, Juliano de Souza⁵

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá-PR, Brasil

Resumo

Com o avanço do processo civilizador, o processo de escolarização se tornou bastante rígido, sendo necessário pensar em mecanismos de arrefecimento das rotinas escolares. É nesse contexto que o recreio escolar emerge como alternativa a converter as "estátuas pensantes" em corpos dinâmicos, autorizando o controle descontrolado das emoções, das relações e, principalmente, das manifestações sociais. À vista disso, sabendo das potencialidades desse valioso espaço de investigação social, este estudo, por meio do referencial teórico *eliasiano*, teve por objetivo compreender de que forma, um momento, em tese, considerado menos produtivo pedagogicamente poderia agregar experiências tão importantes para o desenvolvimento dos escolares. Nessa esteira, o estudo evidencia que o recreio escolar pode ser interpretado como um ambiente polissêmico de manifestações e relações sociais, que permite expandir redes configuracionais e alargar as relações de interdependência, assim como testar o autocontrole das pulsões individuais.

Abstract

With the advancement of the civilizing process, the schooling process became quite rigid, making it necessary to think about mechanisms for cooling school routines. It is in this

1 Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutor em Educação Física (PEF/UEM). Membro do Observatório de Educação Física e Esporte (OEFE/UEM). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1789-8243> E-mail: oliveira_vm@hotmail.com

2 Universidade Estadual de Maringá (UEM). Aluno de doutorado em Educação Física (PEF/UEM). Professor do departamento de Educação Física da UEM. Membro do Observatório de Educação Física e Esporte (OEFE/UEM). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-6685-1401> E-mail: pedromenegaldo@hotmail.com

3 Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutor em Educação Física (PEF/UEM). Professor do departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Membro do Observatório de Educação Física e Esporte (OEFE/UEM). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-9915-3856> E-mail: brasilmr@hotmail.com.br

4 Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação Física (PEF/UEM). Membro do Observatório de Educação Física e Esporte (OEFE/UEM). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9599-6618> E-mail: vero_edf@hotmail.com

5 Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutor em Educação Física (UFPR). Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (UEM/UEL). Coordenador do Observatório de Educação Física e Esporte (OEFE/UEM). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3491-9536> E-mail: julianoedf@yahoo.com.br



context that school recess emerges as an alternative to converting “thinking statues” into dynamic bodies, authorizing the uncontrolled control of emotions, relationships and, mainly, social manifestations. In view of this, knowing the potential of this valuable space of social investigation, this study, using the *eliasian* theoretical framework, aimed to understand how, in theory, a moment considered less productive pedagogically could add experiences so important for development schoolchildren. In this context, the study shows that school recess can be interpreted as a polysemic environment of manifestations and social relationships, which allow expanding configurational networks and expanding interdependence relationships, as well as testing the self-control of individual drives.

Resumen

Con el avance del proceso de civilización, el proceso de escolarización se volvió bastante rígido, por lo que fue necesario pensar en mecanismos para enfriar las rutinas escolares. Es en este contexto que el recreo escolar emerge como una alternativa a la conversión de “estatuas de pensamiento” en cuerpos dinámicos, autorizando el control incontrolado de las emociones, las relaciones y, principalmente, las manifestaciones sociales. En vista de esto, conociendo el potencial de este valioso espacio de investigación social, este estudio, utilizando el marco teórico *eliasiano*, tuvo como objetivo comprender cómo, en teoría, un momento considerado menos productivo pedagógicamente podría agregar experiencias tan importantes para el desarrollo escolares. En ese contexto, el estudio muestra que el recreo escolar se puede interpretar como un entorno polisémico de manifestaciones y relaciones sociales, que permite ampliar las redes de configuración y las relaciones de interdependencia, así como probar el autocontrol de los impulsos individuales.

Palavras-chave: Escola; Infância; Juventude; Processo Civilizador.

Keywords: School; Childhood; Youth; Civilization Process.

Palabras claves: Escuela; Infancia; Juventud; Proceso de civilización.

Introdução

Possivelmente, uma das experiências mais vivenciadas entre os indivíduos – ou melhor, um *habitus* que muitas pessoas compartilharam enquanto crianças ou jovens – seja o processo de escolarização. Diante dessa tessitura, provavelmente, recordamos de vários momentos que ficaram registrados em nossa memória, os quais, por um lado, podem despertar sentimentos de nostalgia e satisfação e, por outro, evidenciar momentos que foram, em alguma medida, desagradáveis. Contudo, independente das tensões e excitações construídas no âmbito escolar, muitas dessas experiências evidenciam situações que coadunam com a de muitos, ainda que as relações sociais influenciem para um processo civilizador² diferenciado para cada ser humano.

² A ideia de processo civilizador advém da teoria sociológica de Norbert Elias que discute como ao decorrer de séculos, a humanidade passou por mudanças de ordem psicogenética e sociogenética que alteram os códigos de comportamento nas sociedades. Aqui mobilizamos o conceito para compreender como a criança e ao adolescente passam por esse processo até atingir a fase adulta. Ver: ELIAS, Norbert. **O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

Face ao exposto, as escolas produzem ambientes que são muito análogos e que não parecem desconstruir o imaginário do que elas realmente representam. Em suma, blocos, paredes, lousa, escrivaninhas, cadeiras, fila da merenda, fila na entrada, fila na saída, professores, inspetores, pedagogos, diretores, serventes, crianças, adolescentes, jovens e recreio. Sim, o recreio³, um dos momentos mais aguardados dos escolares, instante de desconexão com o ambiente laborioso da sala de aula em troca de alguns poucos minutos de liberdade vigiada ou infligida, dependendo do contexto.

Embora o recreio em alguns momentos possa ser encarado como um período de pouco aproveitamento escolar no que tange ao aprendizado, um olhar mais sistemático para esse espaço social revela-se como um dos momentos mais valiosos, em que as relações sociais podem ser exercitadas e, que crianças e adolescentes podem construir e demonstrar suas diferentes identidades. Assim, o recreio não se caracteriza apenas como um espaço de descanso ou pausa para um lanche, mas um momento de múltiplas experiências que são conferidas na maioria das vezes de forma não planejada, dia após dia durante o ano letivo.

De acordo com Norbert Elias, as experiências manifestadas por meio das teias de relações sociais na fase da infância e juventude – períodos considerados centrais da formação humana, em que a linha tênue entre o reconhecimento das instâncias reguladoras e as pulsões residuais do processo civilizador são colocadas em prova – auxiliam na determinação do *habitus* e das estruturas de personalidade (Elias, 1993). Em outras palavras, é somente no convívio com a sociedade, sobretudo no âmago das relações que os indivíduos mais novos, em especial as crianças, diante de seu comportamento mais maleável, que o infante se concretiza como um ser socialmente mais complexo (Elias, 2011).

Visto por esse ângulo, o recreio escolar é um espaço pedagógico inestimável, em que crianças e adolescentes podem estabelecer relações com seus pares, colocando em prática aquilo que lhe é transmitido pelos indivíduos mais velhos e estabelecendo conexões reais ou miméticas com o mundo exterior. Dito de outra forma, a escola, no que concerne a sua função social, para além do fornecimento de ensinamentos das diferentes áreas do saber, tem em seu alicerce, um rígido sistema de controle e autocontrole dos alunos, de modo a colocar os mais novos no curso da sociedade (Sarat, 2014).

Todavia, ainda que a escola seja um lugar permeado por regras que visam medidas de austeridade e autocontrole dos indivíduos sobre suas pulsões, o recreio, em certa medida, apresenta-se como um instante mais flexível e tolerável diante do constructo da tensão-excitação quando comparado com outras rotinas de escolarização. Assim, se por um lado, o processo civilizador incutiu nos seres humanos um comportamento mais vigilante ao longo do tempo (Elias, 2011), por outro, houve a necessidade de criar formas de produção de tensão-excitação sem que ferissem os códigos comportamentais estabelecidos na sociedade. Talvez por isso alguns fenômenos sociais como o esporte e o lazer se disseminaram com tanta intensidade no tecido social (Elias, 1992).

³ É importante frisar que o conceito de “recreio” aqui mobilizado se refere ao contexto das ações realizadas no período do intervalo escolar.

Não alheia a essa condição desencadeada no decurso do processo civilizador, se estamos corretos em nossa reflexão, a escola/Estado/sociedade sentiu a necessidade de, ao menos alguns minutos, ceder um espaço de afastamento das rotinas de responsabilidade, por meio do intervalo⁴ escolar, entendendo que esse período também era importante para atenuar o rígido processo de escolarização. Dessa forma, concordando ou não, desde que a escola se tornou um novo ambiente das relações sociais, o intervalo passou a ser um período bem demarcado na rotina escolar.

Tendo consciência dos subespaços sociais no âmbito da escola e as constantes inquietações direcionadas a mesma, pesquisadores sempre direcionaram esforços a melhor compreender a estrutura que cerca o universo estudantil. Não diferente, o intervalo, como componente escolar, também passou nos últimos anos a ser objeto de investigação de diferentes perspectivas de análise, inclusive no campo das Ciências Humanas e Sociais.

Contudo, como sinaliza Wenetz, Stigger e Meyer (2013), apesar de na literatura existir estudos que parecem imergir no pátio⁵ das escolas, muitos têm se destinado apenas a identificar os potenciais pedagógicos do recreio, comparando com outras atividades desenvolvidas no âmbito escolar. De acordo com esses mesmos pesquisadores, esse tipo de pesquisa não tem considerado a pluralidade de atividades e manifestações corporais e sociais desenvolvidas pelos escolares. Em outros termos, o recreio tem sido socialmente pouco explorado, em que pese na literatura verifique-se a existência de etnografias que procuraram esquadrihar esse cenário social (Cruz; Carvalho 2006; Pinno, 2008; Linck, 2009; Wenetz; Stigger; Meyer 2013; Steffens; Horn, 2018).

Nesse sentido, esse problema, possivelmente não esteja atrelado diretamente a imersão ao campo, mas ao processo de análise que tem sido aplicado às informações colhidas. Ou seja, muitas das pesquisas têm empreendido mais esforços na descrição do objeto, perdendo um pouco o foco em relação à sustentação teórica do estudo. Assim, percebe-se que toda a potencialidade das observações inqueridas durante o processo empírico permanece reduzida apenas ao olhar do pesquisador, faltando o motor de análise para uma interpretação mais acurada do objeto.

Portanto, em nossa opinião, não faltam informações com o que ocorre no intervalo escolar, mas sim o adequado tratamento dessas observações, pressupondo análises teóricas sistemáticas que abram a possibilidade de leitura do objeto por diferentes ângulos. Ademais, o próprio estudo do recreio escolar é incipiente cujas discussões ainda estão sendo fomentadas na literatura, o que também denota a carência de novos empreendimentos para apontar novas visões sobre o assunto.

Sabendo e assumindo a importância do intervalo escolar no âmbito estudantil como um espaço pedagógico valioso para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, bem como um privilegiado local de análise sociológica e também da exígua utilização de teorias sociais para contemplação do objeto,

⁴ O conceito de intervalo aqui empregado se refere ao tempo em que os estudantes têm uma pausa das atividades realizadas em sala de aula. Em que pese pareça sinônimo do conceito de recreio, esse último tem uma dimensão mais lúdica e projeta as ações que procuramos analisar neste estudo.

⁵ O pátio, geralmente, é o lugar onde o recreio se desenrola, local em que as ações ocorrem e as relações sociais miméticas se estabelecem.

temos como desiderato nesse estudo, discutir o recreio escolar na sua dimensão social utilizando-se do referencial teórico *eliasiano*, em especial do processo civilizador e dos desdobramentos da teoria central do sociólogo, por compreender que o empreendimento analítico legado por Norbert Elias pode trazer importantes contribuições acerca da leitura desse importante espaço social imbricado no processo de escolarização.

A partir do exposto, o desenvolvimento textual deste estudo foi seccionado em duas partes. Na primeira seção, buscamos discutir a respeito da escola, infância e adolescência como *lócus* de investigação social, para entendermos a que contexto estamos nos referindo. Já na segunda parte, nos dedicamos a abordar e compreender o recreio escolar com base na produção científica existente, procurando sinalizar as potencialidades desse espaço social por via da leitura sociológica do referencial teórico *eliasiano*.

Infância, adolescência/juventude e escola: uma visão social

Desde que a infância, juventude e o processo de aprendizagem passaram a ser temas fundantes de discussão social, inúmeros teóricos destinaram esforços em meio as suas agendas de empreendimentos a também tecer suas considerações acerca desses assuntos. Sociólogos de uma primeira geração como Émile Durkheim, Karl Marx, Max Weber, Marcel Mauss (Cunha, 2013) e os mais contemporâneos, como Pierre Bourdieu e Norbert Elias lançaram as suas expertises a compreender os indivíduos e a sociedade, bem como as instituições que estão imbricadas no tecido social (como a escola) ainda que, em pesos diferentes.

Em particular, Norbert Elias, o sociólogo que mobilizamos com mais rigor neste estudo, em meio as suas obras, mesmo não sendo o conteúdo fulcral de suas inquietações, empreendeu um substancial olhar para a infância e a juventude, procurando compreender como a escola, enquanto instituição social, influencia o processo civilizador individual destes grupos sociais. Em linhas gerais, nos últimos anos, houve um reconhecimento do potencial do referencial *eliasiano* para a educação, sobretudo na investigação dos infantes, em que os pesquisadores puderam em meio as suas análises inferir que o teórico, diante de suas inquietações, desenvolveu o que a comunidade acadêmico-científica já sinaliza como uma "sociologia da infância" (Veiga, 2010; Dias, 2013; Sarat, 2014; Cruz; Sarat, 2015; Oliveira; Souza, 2018).

Dessa forma, no que concerne essa etapa da vida, seguindo a sincronia do raciocínio estabelecido aqui, Elias em várias de suas obras recupera a discussão da importância da infância na formação dos indivíduos. Já em um de seus primeiros trabalhos, na obra "O processo civilizador", o sociólogo sinaliza que durante o processo civilizatório a distância entre o comportamento e a estrutura psíquica da criança em relação aos adultos aumentou (Elias, 2011), o que explica a complexidade a qual nos deparamos ao buscar compreender as crianças em nossas sociedades, cada vez mais complexas e menos infantis, já que, por um lado, os adultos amadureceram e, por outro, foi legado aos mais velhos essa responsabilidade em ajustar os pequenos em uma tessitura social que exige um rígido sistema de autocontrole (Elias, 2012). Como consequência, ao passo que o processo civilizador decorre e as estruturas intelectuais dos

adultos aumentam, mais complexo fica o tratamento com as crianças, porque espera-se que os pequenos deem continuidade a esse processo.

Para Elias (2012), um dos primeiros aspectos ao se buscar compreender as crianças é transcender a ideia de que elas sejam simplesmente adultas em miniatura. Segundo o teórico, as crianças só se tornam adultas por meio das relações sociais, o que permite determinar o grau de desenvolvimento social de seu processo civilizador individual. Logo, o amadurecimento da criança no que se refere à esfera comportamental, não pode ser exclusivamente observado pelas lentes da psicologia ou da pedagogia, já que as relações sociais vivenciadas com os adultos influenciam também a forma com que a criança deve amadurecer (ELIAS, 2011).

[...] é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto. Isolada dessas relações, ela evolui, na melhor das hipóteses, para a condição de um animal humano semisselvagem. Pode crescer fisicamente, mas, em sua composição psicológica, permanece semelhante a uma criança pequena (Elias, 1994, p. 27).

Posto isso, observa-se que Elias é incisivo ao enfatizar a importância dos adultos na formação das crianças, haja visto que são os indivíduos mais velhos que têm essa responsabilidade por transmitir os padrões sociais necessários ao bom desenvolvimento dos infantes. Sem essas relações, os instintos e impulsos antagônicos à civilidade, implícitos à infância, dificilmente serão controlados ou proverão um autocontrole ao indivíduo, de modo a encaixá-lo nos padrões de austeridade impostos na sociedade atual. Dessa forma, desde a tenra infância somos colocados sob mecanismos que levam ao autocontrole e independência pessoal (Elias, 1994).

Segundo Sarat (2014), Elias nos compreende como sendo os únicos, entre todas as espécies, que necessitam de aprendizagem social a qual é conferida nos espaços de aprendizagem, onde se verifica o exercício das relações entre crianças e adultos. Por conseguinte, é na convivência com pais, irmãos, amigos, parentes, escola e outras instituições que vão sendo agregadas à vida dos indivíduos que a aprendizagem social insurge a capacitar os pequenos a viver dentro das exigências postuladas no âmbito social (Oliveira; Souza, 2018).

Partindo desse pressuposto, as crianças têm uma década ou um pouco mais do que isso para aprender tudo aquilo que a sociedade levou séculos para assimilar e incorporar (Sarat, 2014). Eis o grande desafio na criação das crianças, pois à medida que o processo de civilização avança, mais labiríntico⁶

⁶ Naturalmente, quando nos referimos que o processo de formação da criança está cada vez mais labiríntico, estamos a dizer que o percurso que leva à formação social está mais embaraçoso. Esse entendimento vai de encontro ao pensamento de Elias na medida em que o teórico defende que quanto mais as relações sociais se complexificam e se formalizam no tecido

se torna a formação dos infantes. No entanto, ainda que a formação dos pequenos tenha se tornado mais desafiadora frente a formalização da civilidade, cabe destacar que este mesmo processo civilizador que complexificou a sociedade foi um dos aspectos centrais para o ganho de notoriedade e visibilidade da infância no tecido social (Cruz; Sarat, 2015).

Com o desenvolvimento da civilização, as relações entre crianças e adultos foram estreitadas e pais passaram a imprimir maior preocupação com os filhos, bem como a própria sociedade que por meio dos grupos que controlam o poder passou a monopolizar e controlar as ações dos indivíduos desde a infância (Elias, 1993). Como mecanismo de suavizar ou suprimir os excessos e colocar os indivíduos dentro de um padrão social, uma das técnicas utilizadas foi a instauração do “medo”, seja administrado pelos pais sobre seus filhos ou pelos órgãos reguladores do Estado, que promovem coerções de regulação sobre todos os indivíduos.

Desse modo, a criança sabe que se ela infringir o padrão de comportamento pode ser punida por seus pais com a privação de algo que goste ou até mesmo por via de medidas mais rigorosas (reprimendas, castigos, isolamento), muito embora, é claro, respeitando os limites toleráveis de repreensão aos atos dos infantes (Elias, 1993). Esse medo instituído à criança em função da sua personalidade maleável faz com que ela evite sair do controle, sendo um mecanismo utilizado pelos adultos como auxílio na tarefa de civilizar as crianças e adolescentes. Não isento do medo, o adulto também sofre desse mecanismo regulador que se manifesta na sociedade, em particular, pela tensão e pela ansiedade relativas ao medo de perder oportunidades, prestígio, status social e outras preocupações que se transferem para as crianças por via dos pais e educadores que, grosso modo, instilam aos menores essa inquietação automática sobre a necessidade de vencer na vida (Elias, 1993).

Face a essa nova configuração estabelecida no seio da sociedade em que as preocupações aumentam, o processo civilizador avança, as relações se complexificam, as pressões se acentuam, a individualização e a reflexividade emergem, os riscos se evidenciam, a criança que se torna adolescente (e posteriormente adulto) se depara com a difícil missão de levar a cabo seu processo civilizador individual com efetividade, diante de uma sociedade que é marcada por instabilidades. É em meio a essa conformação, permeada por riscos e consequências indesejadas da modernidade – se considerarmos a sociedade de risco de Beck (2010) – que os novos indivíduos, em especial, os adolescentes precisam sincronizar suas ações às demandas da sociedade.

Conforme Elias, quanto mais a sociedade se torna complexa, maior é o tempo de preparação para a fase adulta, pois ainda que os indivíduos amadureçam na esfera biológica, socialmente podem permanecer imaturas (Elias, 1994). Esse é o caso de muitos adolescentes e jovens que, embora não sejam mais crianças, ainda não podem ser considerados homens ou mulheres, por justamente não terem alcançado o desenvolvimento social dos adultos. Assim, “eles levam uma vida social distinta, tendo uma “cultura jovem” — um mundo próprio, que diverge marcantemente dos adultos” (Elias, 1994, p. 104).

social, mais demorado e complexo se torna o processo de criação e preparação do infante para a vida adulta em sociedade.

Ou seja, mesmo que os jovens estejam sendo constantemente impulsionados à fase adulta, o mundo social que participam não é dos adultos.

De modo geral, o processo civilizador modificou no decorrer do tempo a forma de ser indivíduo na sociedade, independente da faixa etária. Entretanto, fases da vida tão cruciais para a formação do ser humano, como a infância e a adolescência se tornaram mais difíceis no decorrer dos séculos, pois conforme a sociedade exigia níveis progressivamente elevados de autocontrole social, mais ansiedades, pressões, coerções e medo foram sendo instilados sobre os indivíduos, inclusive nos mais jovens, que deviam renunciar às pulsões satisfatórias e os prazeres instintivos para se adequarem às atribuições da vida adulta e darem prosseguimento ao seu processo civilizador individual (Elias, 2011).

Atualmente, o círculo de preceitos e normas é traçado com tanta nitidez em volta das pessoas, a censura e pressão da vida social que lhes modela os hábitos são tão fortes, que os jovens têm apenas uma alternativa: submeter-se ao padrão de comportamento exigido pela sociedade, ou ser excluído da vida num "ambiente decente" (Elias, 2011; p. 140).

Além do mais, Elias ressalta que essa exigência da sociedade foi responsável por alongar a fase da infância e da juventude, o que tornou o processo de autonomia e autoconfiança individual mais complicado (Elias, 1994). Assim, a fase da adolescência na sociedade moderna se tornou mais demorada e dolorosa, tendo em vista que nas sociedades primitivas era mais fácil adentar no mundo dos adultos em função da menor complexidade das relações (Levisky, 1995; Bock, 2007).

Isso posto, ainda que os aspectos biológicos tendam a influenciar nossa percepção sobre o que seria juventude, esses por si só não seriam suficientes para determinar na sua totalidade uma definição consensual do que é ser jovem, haja vista que elementos de ordem sociocultural teriam uma forte influência nesse advento, demonstrando que reduzir a juventude apenas ao relógio biológico não faz sentido (Sallas; Bega, 2006). Conseqüentemente, questões sociais também determinam o quanto nós amadurecemos.

Segundo Sallas e Bega (2006), a juventude que se inicia na adolescência tardia, por volta dos 14 anos de idade, é a fase de consonância entre o desenvolvimento físico, cognitivo e social, em que o adolescente começa a sintetizar a sua relação com a infância a fim de dar prosseguimento ao seu processo de amadurecimento. Nessa direção, assim como na infância, o desenvolvimento em figurações, estruturadas pelas relações humanas, é condição indispensável para que o jovem seja lançado a humanidade. Isto é, configurações, tais como a família, classes escolares, aldeias, estados, entre outras, são figurações essenciais para que o jovem se torne indivíduo humano (Elias, 2006, 2008). Dessa maneira, o adolescente, mesmo que em um degrau mais adiante no processo civilizatório quando comparado as crianças, ainda sim precisa das relações em grande intensidade, para que experiências sejam agregadas ao seu desenvolvimento social.

Durkheim, que possui uma perspectiva de análise estrutural, admite e reconhece a importância relacional dos jovens, sobretudo com os adultos, que tem a missão de conduzir o processo de aprendizagem desses indivíduos. Diz

ele: “para que haja educação é preciso que uma geração de adultos e uma de jovens se encontrem face a face e que uma ação seja exercida pelos primeiros sobre os segundos” (Durkheim, 2011, p. 50). Desse modo, percebe-se a importância de que crianças e jovens sejam capacitados frente ao seu processo civilizador individual, para que deem continuidade a esse ciclo em que os mais velhos assumem a responsabilidade sobre os mais jovens.

Alguns dos espaços onde os jovens parecem ser preparados em um maior grau para a fase adulta são as instituições de ensino, desde às escolas até as universidades. Embora Elias (2012) acredite que essas instituições não sejam altamente suficientes para preparar os indivíduos na sua plenitude para a fase adulta na sociedade, o teórico defende que escolas e universidades são importantes e necessárias para gerar uma infinidade de conhecimentos, que possibilitam sincronizar os indivíduos às demandas da sociedade, preparando-os para cumprir funções voltadas para si mesmo e para os outros.

Com relação a essas funções, Elias (1994) entende que, com a modernidade e o avanço civilizatório, foi instaurado na sociedade o que podemos chamar de “cenário de ultra especialização”, no qual as carreiras profissionais se diversificaram, exigindo que as instituições de ensino se adequassem a essa nova configuração social. Em resumo, esse aumento da especialização no tecido social pode ter deixado a preparação para a fase adulta mais lenta, como sinaliza Elias ao relacionar as instituições de ensino na formação dos indivíduos:

Quando as sociedades se tornam mais complexas e centralizadas, quando a especialização aumenta e se diversificam as carreiras oferecidas pela sociedade, a preparação necessária para o desempenho das tarefas adultas também se torna mais prolongada e complexa [...] O número e a especialização desses institutos aumentam, ampliando-se o acesso a eles. À medida que as profissões do adulto se tornam mais e mais especializadas e complexas, os jovens de setores cada vez mais amplos da população passam por uma preparação indireta em institutos especiais deste ou daquele tipo, em vez da preparação direta que antes prevalecia. (Elias, 1994, p. 104).

É nesse cenário de ultra especialização, em que as dificuldades se acentuam e as oportunidades escasseiam, que os jovens necessitam buscar diferentes tipos de qualificações para que suas chances sejam sobrepujadas diante de uma sociedade moderna, na qual verifica-se uma alta taxa de desempregos e um exército de reserva para as mesmas funções. À vista disso, é que os indivíduos são colocados nas escolas desde a tenra infância, para que o processo de aprendizagem e qualificação para a fase adulta comece o mais rápido possível, pelo menos na grande maioria das sociedades modernas.

Não obstante, em uma percepção bastante realista sobre a escola, Bourdieu sinaliza que o ingresso nas instituições escolares não dá garantias que a igualdade seja contemplada entre os agentes sociais, em razão de que já entram na escola de forma desigual, em função de um capital cultural e um *habitus* de classe que é alimentado em níveis diferentes entre os indivíduos, sobretudo no período que antecede o ingresso escolar por meio da instituição familiar (Bourdieu, 2007, 2008; Bourdieu; Passeron, 2013). “A influência do

capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança” (Bourdieu, 2007, p. 42).

Nessa linha de raciocínio, Bourdieu está querendo enfatizar que o capital cultural herdado pelo indivíduo determina o quanto esse pode ser efetivo no processo de aprendizagem, tendo em vista uma escola que tende a classificar o desempenho de seus estudantes. Essa classificação, aos olhos de Bourdieu, acaba por incutir e legitimar um sistema de desigualdade no âmbito escolar, uma vez que ao equalizar o processo avaliativo, aqueles dos estratos sociais mais elevados são os mais beneficiados, em outras palavras, privilegia os privilegiados (Bourdieu; Passeron, 2013).

Fica claro, portanto, que Bourdieu rompe com a visão romântica da escola, do discurso de meritocracia, de justiça social, de instituição transformadora e passa a identificar que a escola, na forma com que se configura, também serve como reprodução e legitimação de desigualdades, já que, muitas das vezes, não leva em consideração as diferenças sociais (Nogueira; Nogueira, 2002). Em linhas gerais, Bourdieu destaca que os pontos de partida dos seres humanos não são os mesmos e a instituição escolar parece levar com muita neutralidade essa evidência, sendo uma das principais críticas do sociólogo à escola (Bourdieu; Passeron, 2013).

É nessa escola, principalmente em países em desenvolvimento que, crianças e jovens devem se ajustar para dar prosseguimento ao seu processo civilizador individual, não existindo garantias que os indivíduos sejam devidamente preparados para a vida concreta que ocorre em nossas sociedades como argumenta Elias (2012). Assim, tanto Elias como Bourdieu, muito embora reconheçam as potencialidades da escola, tem uma visão cautelosa e distanciada em relação à instituição escolar.

Contudo, em que pese a escola tenha limites no processo de formação dos indivíduos para o exercício das relações sociais, ela é, sem dúvidas, um espaço social importante para apresentar um quadro de experiências do que se espera encontrar fora dela em escalas maiores e mais desafiadoras. Em outras palavras, a instituição escolar, além de fomentar o conhecimento, busca reproduzir o que a configuração da sociedade solicita, ou seja, os padrões e as normativas que os indivíduos devem seguir. Ademais, a escola, por meio de suas configurações (professores, diretores, inspetores, alunos etc.), confere e expande um novo reduto de experiências e de relações de interdependências⁷ fora do contexto familiar.

Tendo até aqui realizado uma breve digressão pela infância, adolescência, juventude e verificadas algumas das características que compõem a escola na sociedade contemporânea pelo ponto de vista sociológico, e reconhecida suas potencialidades de preparação para o mundo social, compete agora indagar de uma forma mais categórica se o recreio escolar não poderia

⁷ A relação de interdependência a qual Elias menciona no corpo de sua teoria refere-se às relações sociais que os indivíduos estabelecem uns com os outros, independentemente da posição hierárquica ocupada dentro das configurações. Em outras palavras, todos nós somos dependentes um dos outros, em que pesem, é claro, as diferenças existentes da balança de poder e da influência exercida dentro das teias de interdependência. Ver: ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

conferir experiências importantes para o desenvolvimento das crianças e dos jovens?

É com essa inquietação que, na sequência, buscamos discutir sobre o recreio escolar se utilizando desde uma perspectiva sociológica, mais especificamente a partir do modelo teórico *eliasiano* para compreender a essência de algumas das manifestações, experiências e relações sociais que são partilhadas pelos escolares durante esse momento de distanciamento da sala de aula.

Recreio escolar: da catarse à reprodução mimética das manifestações sociais

A escola por mais que apresente um código de comportamento que permite regulamentar o espaço e imputar um sistema de autocontrole entre os escolares, como espaço físico e social, quase nunca está silenciada, pelo contrário, é produtora de uma infinidade de sons. Contudo, nesse espaço, onde os sons rapidamente se propagam, desde o cochicho dos alunos até o ruído do giz que desliza sobre a lousa, o som mais catártico que, possivelmente, se reproduz em toda a escola é o som da sirene, em particular, o que autoriza o distanciamento da sala de aula, ou melhor, o sinal que anuncia a saída para o intervalo.

Se levarmos em consideração o conceito de catarse que tem relação à sensação de liberdade, como Elias (1992) sinaliza em seus estudos, não estamos sendo nem um pouco exagerados ao dizer que o sinal para o recreio tem efeito catártico. Se existe alguma dúvida sobre isso, basta ver como as crianças reagem quando as portas das salas se voltam para os pátios, ou ainda, como é grande a excitação gerada pela expectativa de ir ao recreio, como destaca Pinno (2008), ao descrever sobre os minutos que antecedem o intervalo:

Corpos silenciosos, agitados, inquietos, apreensivos (ou não), olhos atentos ao relógio... Em meio a esta cena emerge uma pergunta de alguém que ainda não consegue concretizar as horas: Profe, quantas horas faltam para o recreio? Espera, expectativa: quinze horas em ponto! Enfim, soa o apito mais esperado do turno (Pinno, 2008, p.12).

A ansiedade é tanta que a maioria das crianças troca o caminhar pelo correr, dando a sensação de que ao agirem dessa maneira o tempo⁸ pode ser frenado. Em síntese, cada segundo é importante, pois sabe-se que, dentre alguns minutos, o mesmo som que autorizou a excitação logo voltará anunciando

⁸ É interessante notar que desde a tenra idade, a criança vai se adaptando ao tempo como uma instituição social de caráter repressivo que visa encaixá-la ao padrão civilizacional da sociedade. Assim desde muito cedo, ela vai compreendendo naturalmente que o tempo é uma instituição que precisa ser rigorosamente respeitada, como assevera Elias (1998, p. 14): “[...] ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o “tempo” como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. Se, no decorrer de seus primeiros dez anos de vida, ela não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme a essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade”. Ver: ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

o encerramento do entusiasmo, a interrupção das brincadeiras e dos movimentos. Isto é, os escolares voltarão a ser as "estátuas pensantes", se pensarmos na parábola discutida por Elias (1994). Mas por que estátuas pensantes? Do ponto de vista metafórico, a única coisa a qual é permitida às estátuas é o olhar e pensar, isto é, elas podem ver e abstrair sobre o que veem, mas não podem se movimentar (Elias 1994). É lógico que os escolares não ficam privados dessa forma dentro da sala de aula, mas a maior parte do tempo, pelas circunstâncias da rotina escolar, acabam sendo obrigados a ficarem sentados, calados, apenas ouvindo e observando. Por esse motivo, percebe-se o porquê da tamanha agitação das crianças quando o sinal anuncia o intervalo.

Em que pese toda essa euforia seja manifestada de forma mais intensa nas crianças pequenas, o intervalo escolar ainda continua sendo para a maioria dos estudantes um espaço muito importante para o alívio daquelas tensões desagradáveis das rotinas de seriedade, seja para os adolescentes ou até mesmo para aqueles professores que se encontram destituídos de alguma atribuição neste período. Nesse sentido, o recreio tem uma importante função no âmbito escolar, qual seja, equilibrar as tensões das responsabilidades com as tensões produzidas no momento de descontração.

Dessa forma, assim como os esportes ou os divertimentos na esfera do lazer, o recreio escolar se coloca como um mecanismo de arrefecimento das normativas de autocontrole impostas durante o processo de escolarização, ou melhor, o recreio atua como um acordo mimético com o processo civilizador, dado que autoriza o descontrole controlado das emoções como argumenta Elias e Dunning (1992) quando defendem que tais atividades de oposição às rotinas também são importantes para a sociedade.

De acordo com o sociólogo alemão, as atividades de divertimento foram de suma importância para o desenvolvimento da humanidade, uma vez que permitiu que aqueles impulsos indissociáveis a uma conduta civilizada não se manifestassem com intensidade em meio às demandas sérias da vida (Elias; Dunning, 1992). Em outros termos, o lazer e o esporte possibilitaram os seres humanos de forma mimética externalizarem aqueles sentimentos ou impulsos reprimidos pelo processo civilizador. Visto por esse lado, essa condição também chegou à escola, pelo menos nos minutos que são cedidos ao intervalo escolar. Assim, se não é permitido correr ou gritar na sala de aula, no recreio, essas manifestações são, em alguma intensidade, toleráveis.

Posto isso, de acordo com Pinno (2008), o intervalo escolar não é um tempo apenas para atender as necessidades fisiológicas, tais como ir ao banheiro ou comer um lanche, é muito mais do que isso, é um lugar polissêmico de múltiplos sentidos, significados, relações e manifestações sociais. Nesse período, em que os minutos passam mais rápido, as configurações e relações se alargam, os corpos uma vez sentenciados às cadeiras ganham mais vida, mais movimento, as vozes que estavam silenciadas ganham mais amplitude, o cansaço ou desânimo dá lugar aos sorrisos e a excitação. Enfim, ainda que as regras não estejam totalmente exauridas neste momento, pelo menos, o rígido controle das pulsões é flexibilizado e atenuado, conferindo uma maior liberdade aos alunos para que possam escrever o roteiro desse tempo por conta própria.

Mas o que empiricamente existe nesse espaço? Se pensarmos na estrutura das escolas no que se refere às regularidades, o que provavelmente possui, são pátios, corredores, refeitórios, banheiros, quadras, bancos, cantinas,

playgrounds etc. Em síntese, todos esses subespaços dentro do recinto escolar são acessados e explorados pelos escolares, muitas das vezes, como subterfúgio do exaustivo processo de aprendizagem no interior das salas de aulas. São esses ambientes que as crianças e jovens podem utilizar para se distanciar um pouco das responsabilidades da sala de aula.

Enfim, mas o que ocorre? Quais são os elementos que estão envolvidos? Alguns empreendimentos de cunho etnográfico como os de Cruz; Carvalho (2006), Pinno, (2008); Linck, (2009); Wenetz; Stigger; Meyer (2013); Steffens; Horn, (2018) nos ajudam a desenhar esse cenário. Crianças, jovens, meninos, meninas, euforia, entusiasmo, conflitos, conversas, gritos, risadas, choros, brigas, rivalidades, frustrações, lutas simuladas, pontapés, empurra-empurra, amizades, paqueras, troca de olhares, intrigas, fofocas, lanches, chicletes, balas, pirulitos, salgadinhos, refrigerantes, brincadeiras, brinquedos (bonecos, bonecas, figurinhas) jogos, esportes, movimentos, tensão-excitação. Eis algumas das cenas e alguns dos elementos que caracterizam a multiplicidade de representações desse espaço.

Em reflexo dessas inúmeras atividades é que o recreio escolar se torna um campo produtivo de análise social, na medida em que no mesmo ambiente pode ser constatada uma infinidade de manifestações sociais. E o mais interessante de tudo é que são crianças e jovens, os quais, um dia, substituirão os adultos ajudando a servir a sociedade. Esse micro espaço de reprodução e representação social pode, em alguma medida, preparar esses indivíduos para as demandas reais da vida, tais como a convivência com os outros em configurações e nas relações de interdependência. Grosso modo, aquilo que é aprendido no interior das salas e pelo *habitus* familiar, em particular no que concerne a ideia de boa convivência, pode ser exercitado neste período, já que situações de conflito e tensionamentos podem frequentemente ocorrer.

Ainda pensando no quadro imaginário de representação social, as brincadeiras que ocorrem no recreio entre as crianças são de grande importância para o desenvolvimento, não só cognitivo e físico, mas também social. De acordo com Elias (1992), atividades dessa magnitude na esfera do divertimento podem reproduzir numa escala mimética emoções e sentimentos, que são vivenciados nas situações sérias e reais da vida, tais como medo, perigo imaginário, tristeza, alegria, entre outros sentimentos. Dito de outra forma, as crianças, por meio de sua criatividade, criam situações imaginárias que permitem estimular sentimentos análogos aos eventos vivenciados no decorrer da vida, porém, por via de uma atividade menos compromissada e satisfatória que é a brincadeira.

Ademais, essas atividades lúdicas contribuem para que as crianças se aproximem dos papéis sociais desempenhados pelos adultos. Nessa esteira, elas podem simular situações cotidianas encaradas pelos indivíduos mais velhos, aproximando-se de maneira imaginária à realidade dos adultos dentro de suas possibilidades de abstração (Chicon et al., 2016), como também sinaliza Elias (2012) na obra "A civilização dos pais", ao sugerir que as crianças aprendem brincando os ofícios dos seus progenitores. Diante disso, as crianças, ao recriarem as funções dos adultos, entendem que tais papéis desempenhados pelos mais velhos são importantes e, por assim dizer, projetam o seu imaginário para a maioridade.

Na verdade, as crianças estão em constante treinamento para a fase adulta (Elias, 1993), mas no caso paradigmático do recreio escolar, esse breve

momento autoriza os infantes a exercitarem de maneira mais autônoma algumas das exigências postuladas no tecido social em função do processo civilizador. Destarte, momentos como o intervalo, em que são autorizados contatos mais próximos entre as crianças, observa-se em maior profundidade se os modelos de comportamento induzidos a eles estão sendo levados a cabo. Logicamente, esse é um processo gradual e, devido à intensidade da excitação e das tensões geradas entre as crianças durante as brincadeiras, o autocontrole pode ser colocado em xeque, o que é aceitável entre as crianças, pois entende-se que elas ainda não possuem controle total sobre seus impulsos (Elias, 1992). Em contrapartida, com o passar do tempo, as próprias crianças vão estabelecendo regras às suas atividades, entendendo que essas normas são importantes para conferir organização e harmonia à brincadeira.

Além disso, não só por meio das brincadeiras, mas todo o processo relacional ocorrido durante o recreio escolar entre crianças e adolescentes, ajuda os escolares a entenderem a eminência das relações de interdependência. Por meio da aproximação com os pares nas atividades que se desdobram durante o intervalo, principalmente nas atividades coletivas, os escolares passam a entender que a convivência é dada pela dependência do outro, e para que as situações se desdobrem em harmonia é preciso reconhecer a importância dessa relação. Conforme argumenta Elias (2008), as configurações e as cadeias de interdependência estão presentes em todos os lugares, na família, na escola, nas classes escolares, no Estado etc. Logo, saber conviver em sincronia com o outro dentro das configurações é fundamental para o relacionamento social entre os indivíduos.

Como já abordado aqui, o intervalo escolar tem uma importante função de amenização das exigências e normativas do processo de aprendizagem, em virtude de que talvez seja o único momento em que é permitido uma maior desconexão das responsabilidades. Nessa tessitura, percebe-se nos escolares uma profusão de sentimentos e emoções que permitem testar a capacidade de controle desses impulsos. Como é sabido, no curso do processo de civilização foi instaurado nas sociedades modernas um rígido sistema de autocontrole das pulsões, cujas manifestações como a violência, a hostilidade, a raiva, não foram exauridas por completo, mas, em grande amplitude, não mais toleradas (ELIAS, 2011). É justamente nessa atmosfera de liberdade coletiva, que o recreio, esse micro espaço das reproduções sociais, pode ser considerado quase como um tubo de ensaio, onde as crianças e jovens podem ser testadas quanto às suas capacidades de gerir as pulsões mais intrínsecas e residuais do processo civilizador. Sobre o controle das pulsões Elias argumenta:

Dado que os seres humanos vivem uns com os outros, julga-se que devem possuir controlo sobre si próprios, impor restrições as manifestações das suas energias, afectos e emoções. Mas os seres humanos, para benefício pessoal, também têm de aprender a colocar esses impulsos sob o seu próprio controlo. Uma pessoa que seja incapaz de o fazer constitui um perigo não só para os outros, mas também para si própria (Elias, 1992, p. 74).

Quando falamos em resíduos de um processo civilizador estamos nos referindo às necessidades humanas no plano das emoções, que permaneceram

devido aos instintos, tendo a humanidade que encontrar estratégias e mecanismos de arrefecimento e controle dessas pulsões. Tal por isso que, o recreio escolar, através de suas atividades (brincadeiras, esportes, jogos), funciona como um acordo mimético com o processo civilizador, em que a comunidade escolar entende que esse momento não é só fundamental, mas necessário à condição humana das crianças e adolescentes.

Um exemplo clássico de atividades que exprimem essa necessidade de pulsões são as lutas simuladas que ocorrem entre os escolares. Quem nunca presenciou crianças ou adolescentes encenando situações de brigas no recreio escolar? Em resumo, eles sabem que não é permitido brigar, mas dentro do plano mimético, procuram as mesmas emoções que a briga real, talvez buscando tensão, excitação, perigo imaginário etc. De acordo com alguns pesquisadores, esse tipo de brincadeira ou jogo é uma das atividades mais observadas durante o recreio, sobretudo entre as crianças (Grigorowitschs, 2007; Silva, 2008), sendo essa situação intensificada quando a escola não disponibiliza outros espaços ou atividades para o desenvolvimento de jogos ou esportes. Ou seja, como não há possibilidade de elevar os níveis de tensão e excitação através de um esporte ou jogo, as "lutinhas" (como as próprias crianças costumam a se referir) se tornam uma favorável opção de excitação.

Como o próprio nome sugere, as "lutinhas" (no diminutivo), parecem reforçar a ideia de que realmente se trata de uma atividade simulada no plano mimético, como ressalta Grigorowitschs (2007). Entretanto, como falamos de crianças e adolescentes em período de treinamento face ao processo civilizador individual e coletivo, essa luta simulada pode transitar da simulação para a briga concreta e real, principalmente entre os mais jovens cujo descontrole é mais perceptível. Nessa senda, confrontos miméticos e reais podem ficar pouco nítidos, ou seja, a derrota no jogo pode despertar uma sensação de derrota na vida real, o que estimularia um desejo de vingança, como sinaliza Elias: "uma vitória mimética pode apelar à continuação do triunfo numa batalha fora do terreno de jogo" (Elias, 1992, p. 72).

Querendo ou não, em uma posição bastante realista, Elias (1992, p. 95) reforça que os seres humanos são condicionados às lutas e não há como negar essa realidade, uma vez que as pulsões humanas falam mais alto.

Se eu fosse livre de escolher o meu mundo, provavelmente não teria escolhido uma humanidade onde as lutas entre seres humanos são consideradas excitantes e agradáveis. E não teria por certo escolhido apresentá-lo através de uma teoria. Teria talvez optado por dizer: evitem a luta. Vamos viver em paz. Mas acontece que, enquanto cientista, não posso apresentar o mundo tal como eu gostaria que ele fosse. Não sou livre de o apresentar de outra maneira para além daquela que descobri. E descobri que os seres humanos, tal como eu os posso observar, para além da excitação agradável do sexo também necessitam de outras formas de excitação deleitante, sendo a excitação da luta uma delas, e que, na nossa sociedade, quando se atingiu um nível razoavelmente elevado de pacificação, esse problema foi até certo ponto resolvido pela provisão de combates miméticos, confrontos realizados por meio do jogo num contexto que pode originar uma excitação agradável, desencadeada pelo

combate, com o mínimo de ferimentos nos seres humanos (Elias, 1992, p. 95).

Nesse sentido, as lutas simuladas que ocorrem durante o recreio escolar têm um significado para além de uma simples brincadeira. Quando mobilizamos a teoria *eliasiana* passamos a compreender que essa atividade tem forte relação com a necessidade intrínseca dos seres humanos manifestarem suas pulsões como a tensão-excitação. Nos mais jovens, em especial nas crianças, quando a atividade mimética é transferida para a esfera real, entende-se que elas ainda não possuem total jurisdição sobre o seu autocontrole:

Só as crianças saltam e dançam com excitação, apenas estas não são censuradas de imediato como descontroladas ou anormais, se choram e soluçam publicamente, em lágrimas desencadeadas pelos seus sofrimentos súbitos, se entram em pânico num medo selvagem, ou se cerram os punhos com firmeza e batem ou mordem o odiado inimigo, num total abandono quando se excitam (Elias, 1992, p. 103).

O recreio escolar abre uma enorme gama de possibilidades de excitação, mesmo quando há escassez de materiais ou espaços. Dito de outra forma, no quadro imaginário, sapatos ou chinelos podem virar mini balizas para o futebol, e papel amarrado envolto por fita adesiva pode virar uma bola. Como resultado, está desenhado o cenário esportivo ou de jogo em que a excitação agradável e deleitante é produzida.

Como é bem sabido na teoria *eliasiana*, o esporte, os jogos e as atividades de divertimento em geral foram fundamentais para o avanço do processo civilizador na sociedade (Elias, 1992; 2011). O esporte, em especial, foi importante para que a violência que ocorria no contexto real fosse reduzida a confrontos miméticos no campo esportivo, sem que colocasse em risco a integridade dos indivíduos (Souza, 2013, 2014). Ou seja, muitas das contendas gestadas pelos seres humanos puderam ser transferidas para ambientes criados de confrontação mimética.

Nessa esteira, muitas das rivalidades que ocorrem na escola entre os estudantes ou entre as diferentes classes da escola podem ser sanadas no campo esportivo. Geralmente, o recreio escolar é um momento propício para que esses confrontos miméticos se desdobrem, dado que, em algum momento, as diferentes turmas da escola podem se cruzar em situações de oposição ou competição. Um exemplo concreto dessas situações é quando ocorrem os torneios "interclasses" nas escolas, normalmente realizados no período de intervalo dos escolares. Nesse contexto, é produzida toda uma atmosfera de rivalidade e altos níveis de excitação que antecedem o confronto, tendo os estudantes que administrarem a profusão de sentimentos envolvidos nessas situações.

Dentro desse contexto, o esporte ou jogo com caráter competitivo, que acontece não só nas aulas de Educação Física como também no próprio recreio escolar, possibilita a aprendizagem de elementos envolvidos no tecido social, como, por exemplo, a própria constatação de que a sociedade é permeada por contextos competitivos e que saber lidar com os diferentes resultados, sejam eles positivos ou negativos, são condições fundantes para absorver tanto as

frustrações quanto o sucesso (Elias, 1992). Nessa atual configuração, cenário de ultra especialização e de limitadas oportunidades, a formação das crianças e jovens se torna dificultada e, por conseguinte, prepará-las da melhor forma é central para que deem continuidade ao seu processo civilizador individual (Elias, 1994).

Dessa forma, é nesse aspecto que os esportes ou jogos apresentam-se como uma ferramenta interessante para fazer com que os indivíduos mais jovens se habituem e entendam que o mundo social é repleto de competições e que a frustração pode ser algo normal, ainda mais se tratando de uma sociedade na qual os indivíduos estão em constante luta competitiva, parcialmente tácita e parcialmente explícita, como reflete Elias (1994). Assim, tais atividades reproduzem tensões e pressões similares às vivenciadas nas rotinas da vida.

Não obstante, ainda que os esportes não suprimam a competição, essas atividades são permeadas por regras e sanções, que ajudam as crianças e adolescentes a entender que mesmo em sistemas competitivos há normativas que precisam ser respeitadas e seguidas, para que contextos organizados não saiam do controle. Na vida real, mesmo que exista competição entre os agentes sociais pelas diversas posições ocupadas no tecido social, há códigos de conduta e de comportamento a serem respeitados, principalmente frente aos regimentos do Estado (Elias, 1993).

Dentre os códigos, há que se ter em conta que, para além do contexto competitivo, o recreio escolar como um micro espaço social também pode reproduzir e gerar situações mais delicadas do cotidiano, tal como preconceitos associados a questões de gênero, classe e etnia. Em vista disso, as diversas situações e atividades vivenciadas no recreio podem permitir às crianças e adolescentes serem convocados à transcendência desses problemas. Isto é, para além de reproduzir e manter as estruturas discriminativas de poder da sociedade civil, um dos aspectos centrais dos educadores é tornar os escolares mais reflexivos e sensíveis aos problemas sociais. Tal por isso, é fundamental a participação dos adultos nesse processo de orientação e aprendizagem dos mais novos.

Por fim, não há espaço aqui para discutir a infinidade de atividades que são desenvolvidas no recreio escolar. Porém, atividades como esporte, jogos e brincadeiras realizadas nesse espaço se configuram como excelentes oportunidades para os escolares sincronizarem suas ações às demandas e às exigências formais da sociedade. Nessa senda, recriam situações de tensões, confrontos, medos, angústias, ansiedades, excitações, prazer, frustrações etc., sentimentos similares aos vivenciados na vida real. De modo particular, o intervalo escolar não se caracteriza apenas como um espaço de tempo para merendar ou aliviar as pressões da aprendizagem, mas como valioso momento do exercício das relações e das manifestações sociais, além, é claro, do descontrolado controle das emoções.

Considerações Finais

Como discutimos na primeira seção do estudo, a infância e adolescência são fases centrais da formação humana. É nesse período da vida que os indivíduos começam a ser sincronizados a toda complexidade das sociedades modernas. Frente a esse processo, os adultos são responsabilizados a

encaminhar o desenvolvimento desses indivíduos, transmitindo os ensinamentos necessários para o bom andamento do processo civilizador individual.

Nessa linha de raciocínio, Elias defende que as relações sociais conferidas pelos adultos aos indivíduos mais novos são essenciais para o desenvolvimento da criança e do jovem, os quais na ausência dessas relações, o desenvolvimento social tão importante para a convivência em sociedade, não é alcançado. Nesse sentido, o autocontrole e o nível de civilização que se espera podem ser colocados em xeque e a previsão de um adulto seguro e responsável a dar continuidade ao avanço do processo civilizador também fica em suspenso.

É diante desta preocupação que o Estado engloba também a responsabilidade das instituições escolares a ajudarem nesse complexo processo de formação dos indivíduos, não só na transferência dos conhecimentos, mas no ajustamento dos escolares às exigências e demandas da sociedade. Por isso, a instituição escolar é fundamentada por uma série de regras e normativas, que visam conferir aos escolares um rígido sistema de autocontrole gerado pelo processo de escolarização. Em contrapartida, em função de todo o controle instilado nas instituições de ensino, a comunidade escolar entende que é necessário um período antagônico ou contrastante a toda as pressões e tensões que, porventura, possam ser desgastantes em sala de aula. É nessa perspectiva, que o recreio escolar é acionado, como um acordo mimético com o processo civilizador, bem como um mecanismo de atenuação das tensões das rotinas de seriedade e flexibilização das pulsões reprimidas em sala.

Todavia, como pudemos inquirir, por meio da análise teórica conduzida, o recreio escolar não se configura apenas como um espaço para a profusão ou externalização dos sentimentos suprimidos no processo de aprendizagem, mas como um ambiente polissêmico de manifestações e relações sociais. Logo, as atividades que são desenvolvidas durante o recreio escolar, sejam por meio dos esportes, brincadeiras ou jogos, podem contribuir para recriar em escala mimética situações do cotidiano em que as crianças e adolescentes tem que estar aptos a resolverem no contexto real. Dito de outra forma, o ambiente criado no momento do recreio permite que os escolares coloquem em prática suas manifestações sociais de acordo com o controle social que se apetece.

Sendo assim, o intervalo escolar, embora talvez não reconhecido suas potencialidades, é tão importante como qualquer outro momento vivenciado na escola. Em linhas gerais, é um dos únicos períodos disponibilizados, em que os pares podem ser colocados em um mesmo espaço, expandindo as redes configuracionais e alargando as relações de interdependência. Ademais, é nessa situação de maior liberdade e exposição a níveis de excitação que os escolares podem verdadeiramente ser convidados e estimulados a testar por conta própria o controle das pulsões.

Referências

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

OLIVEIRA, V. M. de; MENEGALDO, P. H. I.; BRASIL, M. R.; MATTES, V. V.; SOUZA, J. de. *O recreio escolar como acordo mimético do "processo civilizador"*.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 63-76, jun. 2007.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. O novo capital. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Lean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHICON, José Francisco et al. Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 279-292, jan./mar. 2016.

CRUZ, Gislaíne Azevedo; SARAT, Magda. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Educação e Fronteiras**, v. 5, n. 13, p. 19-33, 2015.

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

CUNHA, Lucas de Lima e. Os clássicos da "literatura" sociológica infantil: as crianças e a infância de acordo com Marx, Weber, Durkheim e Mauss. **Plural**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 83-98, 2013.

DIAS, Sabrina da Costa. As contribuições de Norbert Elias para a compreensão da emergência do debate sociológico da infância. **Criar Educação**, v. 2, n. 2, p. 1-21, 2013.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Sociedade e estado**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 469-493, dez. 2012.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Escritos & ensaios: I. Estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador, volume 2: Formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. **Jogo, processos de socialização e mimese: Uma análise sociológica do jogo infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero**. São Paulo, 2007, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP São Paulo, 2007.

LEVISKY, David Léo. **Adolescência: reflexões psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LINCK, Rosane Speggiorin. **Hora do Recreio: Processos de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares**. Porto Alegre, 2009, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, abr. 2002.

OLIVEIRA, Vinicius Machado de; SOUZA, Juliano de. A infância, o brincar e o jogar: reflexões a partir do referencial teórico de Norbert Elias. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-22, 19 abr. 2018.

PINNO, Fabiane Smaniotto. **Recreio escolar: práticas corporais e suas significações**. Ijuí, 2008, 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, 2008.

SALLAS, Ana Luisa Fayet; BEGA, Maria Tarcisa Silva. Por uma Sociologia da Juventude – releituras contemporâneas. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 5, n. 8, p. 31 – 58, abr. 2006.

SARAT, Magda. Contribuições de Norbert Elias aos estudos da infância e processo civilizador. In: GEBARA, Ademir; COSTA, Célio Juvenal; SARAT, Magda (Orgs.). **Leituras de Norbert Elias: Processo civilizador, educação e fronteiras**. Maringá: Eduem, 2014.

SILVA, Junior Vagner Pereira da. Espaços para o jogo no recreio escolar e a ocorrência de lutas a “brincar”. **Licere**, Belo Horizonte, v.11, n. 2, p. 1-17, ago. 2008.

OLIVEIRA, V. M. de; MENEGALDO, P. H. I.; BRASIL, M. R.; MATTES, V. V.; SOUZA, J. de. *O recreio escolar como acordo mimético do “processo civilizador”*.

SOUZA, Juliano de. O “match do século” e a “história esportiva” do xadrez - uma interpretação sociológica. **Motriz**, Rio Claro, v.19, n.2, p.399-411, abr./jun. 2013.

SOUZA, Juliano de. **O “esporte das multidões” no Brasil**: Entre o contexto de ação futebolístico e a negociação mimética dos conflitos sociais. Curitiba, 2014, 433 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2014.

STEFFENS, Carine Rozane; HORN, Cláudia Inés. O recreio escolar e as experiências das crianças. **Debates em Educação**, v. 10, n. 22, Set./Dez. 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. As crianças na história da educação. In: Gizele de Souza. (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010, p. 21-40.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27 n. 1, p. 117-128, jan-mar 2013.

Enviado em: 26/03/2022

Aprovado em: 04/04/2023

