

**O ESTUDO DO MEIO COMO METODOLOGIA DE ENSINO:  
CONSIDERAÇÕES SOBRE A POSSIBILIDADE DA APRENDIZAGEM POR  
MEIO DO LAZER E DO LÚDICO**

**Recebido em:** 10/04/2013

**Aceito em:** 25/09/2013

*André Benatti de Andrade*<sup>1</sup>  
*Nelson Carvalho Marcellino*<sup>2</sup>

Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP  
Piracicaba – SP – Brasil

**RESUMO:** Este trabalho busca fazer aproximações entre os conceitos de “estudo do meio”, ou EM, e de lúdico, com o intuito de aprimorar essa metodologia de ensino relacionada à vivência da aula não formal. Nosso objetivo é colaborar com o entendimento do EM com base nas características do lúdico. O trabalho foi desenvolvido pela combinação das pesquisas bibliográfica e de campo. A pesquisa de campo foi realizada em Campinas, SP – cidade em que os estudos do meio têm se apresentado como alternativa cada vez mais frequente. O estudo envolveu 78 participantes entre professores, coordenadores, animadores socioculturais e gestores de agências por meio de questionário com 16 perguntas sobre estudo do meio e o lúdico. Entre outros itens, concluímos que existe, em alguns pontos, um distanciamento entre discurso e ação e que o lazer não é bem incorporado ao EM, mesmo tendo, a partir de seu conceito, uma aproximação interessante com a educação.

**PALAVRAS CHAVE:** Atividades de Lazer. Aprendizagem. Metodologia.

**ENVIRONMENTAL STUDIES AS A TEACHING METHODOLOGY:  
REFLECTIONS ON THE POSSIBILITY OF LEARNING THROUGH LEISURE  
AND THE RECREATIONAL COMPONENT**

**ABSTRACT:** This essay aims at approaching the concepts of “environmental studies” (ES) and recreational component in order to enhance this teaching methodology that is linked with the experience lived in informal classes. Our aim is to collaborate with the understanding of ES based on the recreational component’s features. The work was developed through the combination of literature and field researches. The field research was conducted in Campinas, State of São Paulo – a city where environmental studies have been increasingly used. The study involved 78 participants – teachers, coordinators, headmasters, and agency managers – and made use of a questionnaire with 16 questions about the environmental studies and the recreational component. Among other items, we conclude that, in some respects, there is a gap between discourse and

<sup>1</sup> Mestre em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba

<sup>2</sup> Pesquisador CNPq e professor dos cursos de mestrado e doutorado da Universidade Metodista de Piracicaba

action and that leisure is not well incorporated into the ES, even though its concept has an interesting approach to education.

**KEYWORDS:** Leisure Activities. Learning. Methodology.

### ***1. Introdução***

O assunto abordado neste texto, o estudo do meio (EM<sup>3</sup>), vem crescendo como prática educacional e hoje faz parte dos cronogramas de muitas escolas de Campinas/SP e região. Tais atividades são desenvolvidas em roteiros de EM criados a partir de lugares que possuem estrutura semelhante ou de igual conteúdo àquela que os alunos veem em sala de aula por meio de fotos, livros, vídeos etc., porém de forma vivencial.

As atividades de EM permitem que os alunos vivenciem os conteúdos conhecidos nas disciplinas escolares, como Biologia, Física, Química, Estudos Sociais, Geografia, Geologia, Língua Portuguesa, História, Artes, entre outras.

O importante é entender o meio para assim expor os diversos temas ao/com o aluno, de forma concreta e diferente daquela com que são trabalhados em sala de aula, proporcionando alternativas criativas para o estudo.

É importante que o aluno conheça os objetivos a serem atingidos de modo a aproveitar melhor o momento no espaço escolhido e desfrutar o conhecimento de forma diferente.

Além disso, entendendo que o lazer está compreendido na cultura e que é possível educar por meio dele (o que o torna relevante como possibilidade pedagógica no EM), podemos buscar características importantes para o desenvolvimento integral do aluno nessa metodologia de ensino.

---

<sup>3</sup> Reduziremos a expressão estudo do meio para EM.

Hoje em dia podemos observar que para determinadas escolas e agências<sup>4 5</sup> o EM é prioritariamente “conteudista”, ou seja, o objetivo principal é o conteúdo e não a forma pela qual é desenvolvido, o prazer pela vivência do/no conteúdo. Porém, se o conteúdo for estimulado de forma diferenciada, poderemos ensinar apoiados no lúdico, também por meio de vivências, brincadeiras, jogos etc.

Partindo desse pressuposto, questões relativas ao lazer e ao lúdico poderiam ser mais exploradas nos diferentes “roteiros” de EM, não com a intenção de torná-los melhores, e, sim, mais completos, de acordo com a quantidade e qualidade das informações e a forma de transmissão/construção das mesmas com os alunos, valorizando não só o produto, mais o processo de ensino-aprendizagem.

Por todos esses motivos e pelas situações observadas nos doze anos de experiência com EM, nosso objetivo é considerar o lúdico e o lazer no contexto do EM de maneira interdisciplinar, como forma de aprimoramento dessa metodologia de ensino. É nosso objetivo também constatar qual importância essa metodologia tem no ensino-aprendizagem segundo a opinião de profissionais envolvidos com a metodologia, bem como na literatura.

Temos na pesquisa dois momentos: primeiro, de pesquisa bibliográfica que foi realizada em artigos e livros relacionados aos temas lazer, lúdico e EM, conforme Severino (2000), utilizando-se das leituras textual, temática e interpretativa. O levantamento foi efetuado nas bibliotecas da Unimep, USP e Unicamp, no banco de teses da Capes nos último cinco anos, e nas ferramentas acadêmicas da rede mundial de computadores; o segundo momento, contempla a pesquisa de campo, que foi realizada

---

<sup>4</sup> O termo agência descrito no texto, faz referência a agências de turismo que “especializaram” seus serviços em atividades com escolas, nos EM.

<sup>5</sup> Nesse texto não faremos referência às questões positivas e negativas relacionadas à participação da agência no EM, por entender que a prioridade da pesquisa está no entendimento da metodologia de ensino e não na organização do mesmo.

com professores e coordenadores de cinco escolas da cidade de Campinas/SP, que utilizam dessa metodologia de ensino na sua programação pedagógica, escolhidas por critérios não probabilísticos (BRUYNE et al., 1977) de acessibilidade e representatividade, o que reflete informações importantes, porém não generalistas, quanto à cidade e/ou região de Campinas.

Na comparação entre os resultados dos dois tipos de pesquisa, obtivemos informações para a identificação de possíveis desvios metodológicos, no uso do EM, o que nos recomenda uma reflexão para a organização de futuros planejamentos, e também para a continuidade do estímulo a essa metodologia.

Algumas indagações quanto ao lazer e suas possibilidades educacionais, bem como a interação com o meio de forma prazerosa surgiram também durante o trabalho, o que nos motiva ao entendimento do EM também como possibilidade do lazer, o que possivelmente mudaria o seu foco, inclusive ganhando em qualidade.

Essas impressões fazem parte de uma série de perguntas feitas durante os doze anos de atuação em EM como animador sociocultural em diversas agências da região de Campinas. Muitas vezes, durante esses anos, acreditávamos que a metodologia poderia ser mais bem explorada, tanto por profissionais das agências e animadores socioculturais, quanto pelos profissionais das escolas, que por vezes minimizavam as possibilidades das vivências propostas.

Esse artigo traz parte do resultado final da dissertação de mestrado com o título: O lúdico como possibilidade pedagógica no estudo do meio, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Ciências da Saúde - Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep, linha de pesquisa Movimento Humano, Lazer e Educação.

## 2. O lúdico como alternativa na metodologia de ensino: o caso do estudo do meio

O EM vem sendo estudado por autores que refletem sobre sua importância para os envolvidos nessa metodologia de ensino. Em sua abordagem, Pannuti afirma que “o estudo leva sempre a uma descoberta, que faz com que o educando se conheça e aprofunde seu conhecimento sobre a realidade circundante” (1981, p. 50).

Oliveira justifica a oportunidade da discussão do EM “pela apresentação de novas tendências práticas e regulamentares que motivam sua atualização” (2006, p. 33) e compreende, como definição preliminar, que

[...] um estudo do meio se configura como um conjunto de atividades programadas – pela disciplina geografia ou em planejamento interdisciplinar – no sentido de promover a compreensão mais direta da realidade sócio-ambiental do aluno, por intermédio do trabalho de campo (2006, p. 38).

Nesse caso o autor refere-se à geografia, disciplina escolar que tem participação importante na bibliografia relacionada ao EM.

Esses dois autores tomam como base o entendimento de que a vivência do EM também tem característica social; primeiro, por levar em consideração o fato de o “educando se conhecer” (PANNUTI, 1981 p. 50) e também por “[promover a] compreensão mais direta da realidade sócio-ambiental do aluno” (OLIVEIRA, 2006, p. 38).

Segundo Oliveira, a experiência vivida no EM pode proporcionar aos alunos diferentes possibilidades de convívio que têm importância em seu contexto maturacional; não é somente o conteúdo abordado que torna relevante a proposta do EM, mas a *construção* desse conteúdo. Afirma o autor que “o meio não é um veículo de transmissão de ideias. É, acima disso, um caminho para a construção dessas” (2006, p. 36).

Paulo Freire, no segundo capítulo de sua obra *Pedagogia da autonomia*, assevera que:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (2011, p. 47).

Pontuschka diz que no contexto do EM: “O contato direto com um local, seja da realidade do aluno, seja de outras realidades, e a reflexão sobre ele permitem que se formem referenciais para entender que o meio não é estático, é dinâmico” (2004, p. 261). O meio envolve e se desenvolve junto com o sujeito que nele está; no caso, o aluno.

Por ser uma metodologia de ensino, o EM pode ser entendido como uma possibilidade de produção e construção do conhecimento, em que a curiosidade e a criticidade fazem parte do ensinar/aprender (FREIRE, 2011, p. 47). Ele acontece em um espaço dinâmico que se altera e, por isso, permite uma reflexão (PONTUSCHKA, 2004, p. 261).

Uma das características do EM é levar o aluno a notar e analisar o local por ele conhecido apenas pelos livros (NIDELCOFF, 2001, p. 11). O Marco Central de São Paulo<sup>6</sup>, a Serra do Japi<sup>7</sup> ou mesmo o Museu do Futebol<sup>8</sup>, no Pacaembu, são alternativas para mostrar e vivenciar a realidade ao vivo, como experiência, não somente proposta pela escola, mas para/pela vida.

Para Nidelcoff (2001, p. 11) existem três objetivos quando se pensa em EM: I – aprender a notar e analisar a realidade; II – promover nas crianças uma atitude de

---

<sup>6</sup> O Marco Zero que encontramos hoje na praça da Sé (São Paulo-SP) tem a função de marcar o início da numeração das vias públicas e rodovias estaduais, como referência para a medição das linhas ferroviárias, aéreas e telefônicas. Mais que uma simples referência espacial, o Marco Zero é um monumento, pleno de valor simbólico.

[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/patrimonio\\_historico/adote\\_obra/index.php?p=8290](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/patrimonio_historico/adote_obra/index.php?p=8290) Acesso em: 05 ago.2013.

<sup>7</sup> A Serra do Japi é uma rara e importante área de mata Atlântica no estado de São Paulo, com o ponto de encontro entre dois tipos de Mata Atlântica: Serra do Mar e interior paulista. Está dividida em quatro municípios: Jundiá, Cabreúva, Pirapora do Bom Jesus e Cajamar.

<http://www.jundiai.com.br/conheca-a-serra-do-jap> Acesso em: 05 ago.2013.

<sup>8</sup> O Museu do Futebol, mais do que sobre esporte, é um museu sobre a história do povo brasileiro. Um museu cercado pelos mistérios da euforia que todos temos pela bola, pelo drible, pelo chute e pelo gol. Instalado no Estádio Municipal Paulo Machado de Carvalho - mais conhecido como Estádio do Pacaembu -, localizado em frente à Praça Charles Miller, em São Paulo-SP.

<http://www.museudofutebol.org.br/> Acesso em: 05 ago.2013.

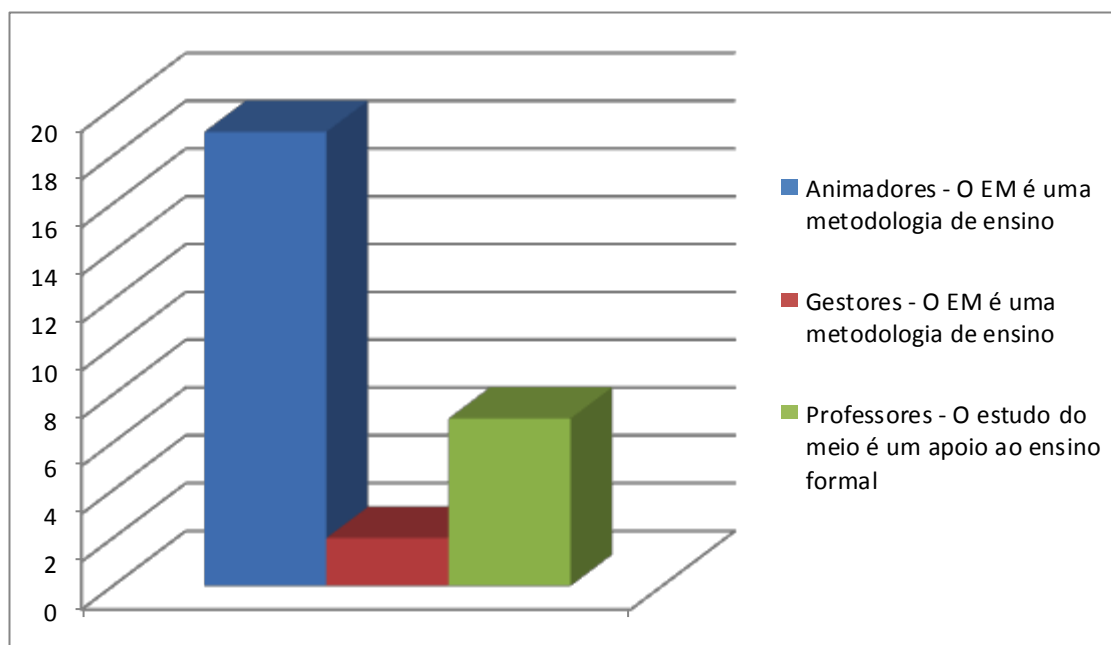
curiosidade, observação e crítica diante da realidade; III – dar início ao estudo de geografia, isto é, captar a inter-relação do homem com o meio, partindo de sua própria realidade.

A partir dessas interpretações, questionamos na pesquisa de campo o entendimento dos participantes quanto ao EM ser ou não uma metodologia de ensino, conclui a pesquisa bibliográfica.

Tivemos onze respostas diferentes entre as escolas e dez diferentes nas agências. Dos 32 professores que participaram, 7 estabeleceram uma relação de auxílio entre a vivência prática e o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o EM é valorizado e observado como apoio ao ensino, e não como metodologia de ensino.

Ainda nessa perspectiva, 19 animadores<sup>9</sup> e 2 gestores de agências<sup>10</sup> entenderam o EM como metodologia de ensino, interpretando como possibilidade de complementar, vivenciar e/ou aprimorar os conteúdos vistos em sala de aula.

**Gráfico 1** - A interpretação dos pesquisados quanto ao EM ser ou não uma metodologia de ensino



<sup>9</sup> Animadores socioculturais serão chamados somente de *animadores*.

<sup>10</sup> Gestores de agências serão chamados somente de *gestores*.

Cinco professores e um gestor de agência entendem o EM como forma de aprendizagem fora da sala de aula e do espaço formal da escola. E nesse sentido, outros 4 professores e 1 animador dizem que o EM pode ser realizado inclusive dentro da escola, caso se tenha uma opção de vivência dentro do espaço escolar, mas não excluem a possibilidade das atividades fora da escola. Esse animador enfatiza que o EM pode ocorrer até mesmo no bairro, sem necessidade de transporte contratado, retomando o entendimento na perspectiva de um espaço fora do espaço formal, a sala de aula.

Isso nos remete às características da educação não formal, no caso do EM, quando se trata de espaços em que as atividades são desenvolvidas de forma organizada e com objetivo definido, fora do contexto formal de sala de aula (VIEIRA; BIANCONI; DIAS, 2005, p. 21). Ou seja, até mesmo o espaço escolar pode ser um espaço para o EM, caso tenha possibilidades extraclasse de ensino.

Um animador também identificou o EM como atividade de educação não formal de complementação da educação formal. Em sua resposta usou o termo *parceria*, destacando que uma situação não exclui a outra.

Um professor deu ênfase à vivência com espontaneidade que existe no EM, o que também pode ser interpretado como as incertezas da vivência do campo, entendendo campo como espaço onde ocorre o EM (OLIVEIRA, 2006, p. 46).

Outros nove professores e três animadores fazem referência ao ambiente em que vivemos, identificando o EM como possibilidade de contato com a natureza e a compreensão de diferentes conteúdos nesses espaços.

Dois animadores afirmam que o EM é a forma mais assertiva de educação, pois o confronto entre as informações recebidas pelo educador e o local visitado gera conhecimento.



Por último, um professor acredita que o EM é um passeio educativo, que amplia conceitos em espaços diferentes. Essa resposta traz uma reflexão acerca do entendimento do EM como alternativa de lazer. Assim, nós o interpretaríamos como *educação pelo lazer*, situação essa que, (conceitualmente possível), é muito interessante.

Seria redundante interpretarmos o lazer (passeio) como educativo, uma vez que seu conteúdo (conteúdos culturais do lazer) já pode ser altamente educativo e abre possibilidades pedagógicas durante sua vivência, apoiado no componente lúdico da cultura (MARCELLINO, 1989, p. 35).

Dessa forma, percebemos que as respostas diferenciam as expectativas quanto a prática do EM, mas não são contraditórias e podem ser somadas, ampliando o conceito dessa metodologia, baseada em diversos fatores fundamentais para uma prática pedagógica de qualidade.

Outro aspecto interessante dessa metodologia de ensino é a importância do aluno compreender os objetivos a serem atingidos e participar do planejamento e da criação das regras, de modo a poder aproveitar o momento e desfrutar do conhecimento de forma diferenciada (PERINOTTO, 2008, p. 102).

Nesta perspectiva, após a realização do EM, o fechamento do assunto deve ocorrer com o professor para que os alunos caracterizem a atividade como algo importante em seu desenvolvimento (PERINOTTO, 2008).

Referindo-se às viagens e excursões, Perinotto sugere que elas incluam pelo menos três momentos:

- o do planejamento, isto é, a fase de organização, que deveria contar com a participação dos estudantes, num exercício de democracia, através da escolha do lugar a ser visitado, da elaboração de regras e da pesquisa sobre o local a ser visitado;
- o da execução propriamente dita, através da observação e coleta de dados, da fruição do prazer de dirigir o olhar para uma paisagem;

- o das atividades de fechamento, através da sistematização de conhecimentos, de montagens de relatórios, de organização de painéis com fotos, com desenhos e textos (PERINOTTO, 2008).

Com base nos trabalhos do sociólogo Paulo Salles Oliveira, Marcellino (2000), constata que o turismo como atividade de lazer também envolve três dimensões: imaginação, ação e recordação:

- o imaginário antecede a viagem. É o domínio do sonho. A pessoa sai à procura de informações, folhetos, fotos, vídeos etc., tudo que lhe permita um referencial para “curtir” a viagem, por antecipação.
- O real é a vivência da viagem em si; e aqui os aspectos de surpresa e aventura que cercam a ruptura com o cotidiano são muito importantes.
- A recordação é o prolongamento da viagem, que não termina na volta. Quanto maior for o envolvimento, maior será o prolongamento em termos de recordações de imagens e sensações que, inclusive, extrapolam o nível individual do turista, e se “socializam” no círculo dos amigos e familiares, pelas narrativas, mostras de fotos, de vídeos etc. (2000, p. 74).

Dessa forma, o EM deve ser mais democrático e mais interativo, havendo maior participação dos sujeitos desde a sua organização até a sua avaliação (PERINOTTO, 2008, p. 102).

O “antes”, entendido como a busca de informações preliminares; o “durante”, como o sentimento de vivenciar uma novidade é algo que foge do planejamento natural do dia a dia, e o “depois”, como um processo de avaliação e recordação (MARCELLINO, 2000, p. 74).

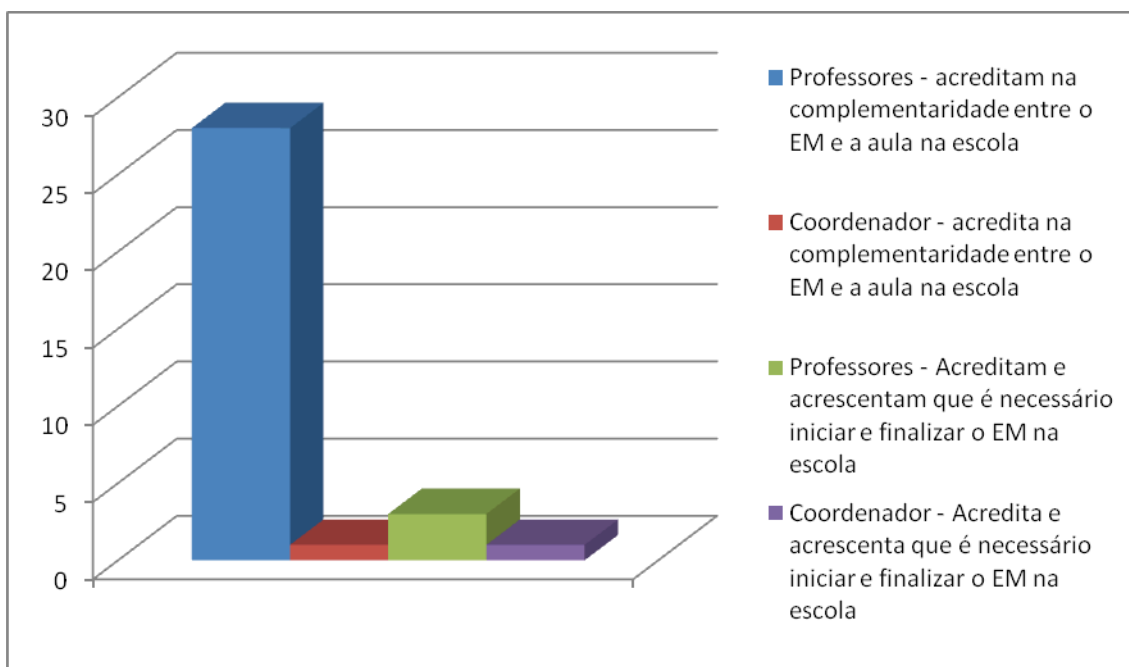
Nesse sentido, investigamos na pesquisa de campo se há ou não uma relação entre as atividades educacionais formais e as propostas de EM questionando a complementaridade entre as mesmas.

Tivemos respostas bem parecidas, sendo que somente um professor comenta que sua disciplina não tem abertura para trabalhar com EM.

Os outros 31 professores acreditam na complementaridade entre o EM e a aula na escola. Vinte e oito deles e um coordenador confirmam essa complementaridade sem

apresentar comentários, mas três professores e um coordenador, além de confirmarem, ressaltam a necessidade de o EM ser iniciado na escola, com o planejamento, a definição dos objetivos, bem como finalizar em sala de aula os assuntos abordados no dia da vivência, tirando-se com conclusões.

**Gráfico 2 - A complementaridade entre o EM e a aula na escola**



Nesse sentido, os comentários dos três professores fazem alusão ao entendimento do EM como uma metodologia de ensino dividida nos três momentos já citados.

Quanto ao posicionamento dos animadores e gestores, a maioria deles (21 animadores e 3 coordenadores) afirma que o EM complementa o conteúdo trabalhado em sala de aula. Usam o termo *comprovação* no sentido de comprovar, na prática, o que é estudado em sala de aula, e o termo *demonstração* do mesmo modo.

Dentre as outras opiniões, um animador acredita que com brincadeiras e o próprio lazer é possível incentivar o aprendizado. Outros três animadores vão mais além, afirmando que no EM o aluno fixa mais o conteúdo e ainda desenvolve senso crítico em relação ao assunto estudado.

Refletindo sobre um ponto de vista histórico, um animador acredita que essa atividade vivencial surgiu justamente pela complementaridade que existe entre as aulas na escola e o EM. A vivência na prática também é considerada por dois animadores como posicionamento sobre essa complementaridade entre as atividades.

Como finalização desse tópico, um animador afirma não haver complementaridade, por serem aspectos diferentes. Somente um animador não respondeu.

Somente um animador cita que, além do complemento entre a aula em classe e o EM, é necessária a realização de alguma atividade em sala para completar o dia de EM.

A relação feita pelos animadores demonstra que o EM se passa somente no dia em que ocorre a atividade extraclasse, não entendendo que os momentos preparatórios realizados antes e os momentos de recordação/avaliação vividos depois, também fazem parte dessa metodologia de ensino.

Vieira, Bianconi e Dias (2005), descrevem as alternativas de ensino, divididas em três possibilidades:

[...] educação escolar formal desenvolvida nas escolas; educação informal, transmitida pelos pais, no convívio com amigos, em clubes, teatros, leituras e outros, ou seja, aquela que decorre de processos naturais e espontâneos; e educação não formal, que ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar (2005, p. 21).

Esses autores ainda definem a educação não formal:

[...] como a que proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços como museus, centros de ciências, ou qualquer outro em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido (2005, p. 21).

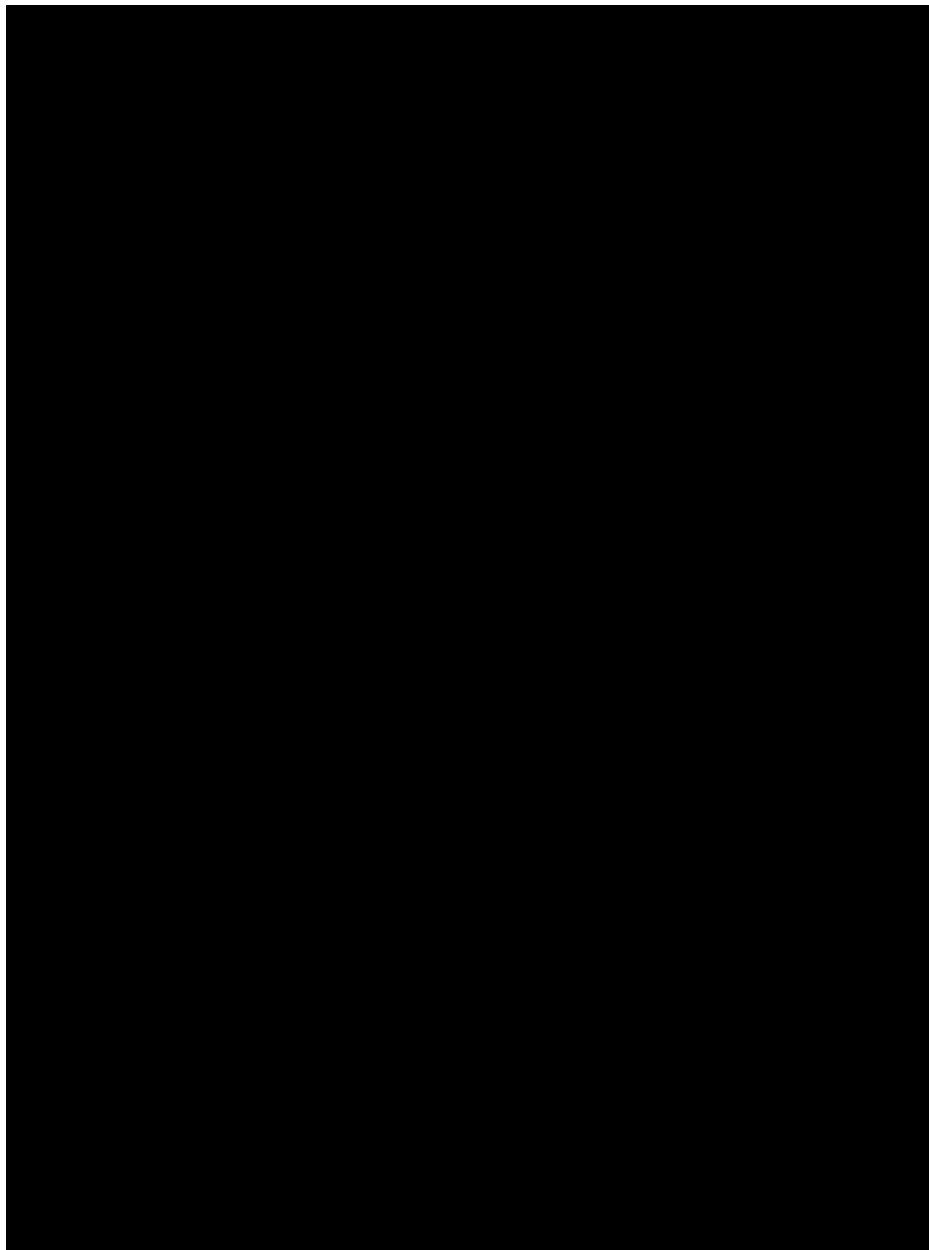
Gohn conceitua a educação não formal como: “aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (2006, p. 2), o que não é diferente do entendimento de Vieira, Bianconi e Dias (2005), mas o completa. O mesmo autor afirma ainda que a educação não formal:

[...] ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, seguindo diretrizes de dados grupos; usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. (2006, p. 2).

Gohn (2006), ainda acrescenta que a educação não formal “se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos” (ibid.), o que confirma as questões da construção e produção do conhecimento (FREIRE, 2011, p. 47) e não somente a transmissão de informações relacionadas a um ou mais conteúdos (GUIMARÃES; VASCONCELLOS, 2006, p. 150)

O EM classifica-se então como educação não formal, em que a escola promove uma atividade extraclasse, não necessariamente fora da escola, visando ao ensino-aprendizagem do aluno (VIEIRA; BIANCONI; DIAS, 2005, p. 21), bem como uma atividade na qual eles possam trocar saberes em situações e espaços interativos (GOHN, 2006, p. 2). (FIG. 1).

Figura 1 – Estudo do meio, educação formal, informal e não formal



Se o aluno estiver nesse mesmo ambiente, porém com seus pais, por exemplo, fora do contexto escolar, estará em ambiente de educação informal (GOHN, 2006, p. 2) (FIG. 1). Para o mesmo autor, educação informal é:

[...] aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização, na família, no bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados (GOHN, 2006, p. 3).

Não podemos caracterizar o EM como atividade educacional exclusiva da escola, já que os locais (museus, parques etc.) podem passar o mesmo conteúdo com características diferentes na posição de educação informal (GOHN, 2006, p. 2).

Guimarães e Vasconcellos propõem a reflexão sobre uma perspectiva

[...] mais ampla do processo educacional, para além da educação formal e não formal, o que não quer dizer a não explicitação de suas atividades, mas que voltando reciprocamente a essas especificidades, entendemos a dimensão de complementaridade desse processo educativo (2006, p. 154).

Portanto, o entendimento de EM não pode ficar restrito à educação não formal. Devemos entendê-lo, inclusive, como possibilidade de lazer, apoiado nas características de educação informal, o que também nos remete ao entendimento de educação para e pelo lazer.

## 2.1 Lazer, lúdico e estudo do meio

Nesse momento abordaremos as características do *lazer* e do *lúdico*, entendendo que muitas vezes são confundidos, mas podem ser correlacionados e também se completar, bem como a ligação com as possibilidades de educação não formal, como é o caso do EM.

Um dos mais conhecidos conceitos para o entendimento do lazer foi formulado pelo sociólogo francês Dumazedier (2008, p. 34) e compreende o lazer baseado na atividade humana, quanto à forma e seu conteúdo, sendo ela realizada após as obrigações, como uma ocupação ou atividade no tempo livre.

Dumazedier compreende o lazer como:

Um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (2008, p. 34).

Outro conceito tem como característica o entendimento de lazer focado no conceito antropológico de cultura. Marcellino entende o lazer como:

Cultura - compreendida no seu sentido mais amplo - vivenciada (praticada ou fruída), no “tempo disponível”. É fundamental como traço definidor, o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos basicamente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A “disponibilidade de tempo” significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa (2007, p. 11).

Marcellino mostra a importância do caráter desinteressado do lazer. A vivência durante o tempo disponível é demonstrada através da possibilidade de opção pela atividade praticada ou contemplada; a escolha é do indivíduo, que a procura em seu tempo disponível.

Quando o lazer é entendido como cultura vivenciada – praticada, fruída ou conhecida – no tempo disponível, entende-se que nessa cultura são abordados os conteúdos culturais do lazer: não somente a atividade, mas seu conhecimento e assistência. Ou seja, lazer não é somente a prática de uma atividade (DELGADO, 2003, p. 7).

Dentro do entendimento de que o lazer está compreendido na cultura, Marcellino diz:

Quando me refiro à cultura, não estou reduzindo lazer a um único conteúdo, vendo-o de uma perspectiva parcial, como geralmente ocorre quando se utiliza a palavra cultura, quase sempre restringindo-a aos conteúdos artísticos, mas aqui abordando os diversos conteúdos culturais (2007, p. 10).

Valle (1982) conceitua a cultura como um “conjunto global de modos de fazer, ser, interagir e representar que, produzidos socialmente envolvem simbolização e, por sua vez, definem o modo pelo qual a vida social se desenvolve” (p. 35).

Marcellino entende esse conceito apoiado não só no produto da atividade humana, mas também no processo de sua construção, dizendo que cultura implica o



[...] reconhecimento de que a atividade do homem está vinculada à construção de significados que dão sentido à sua existência. A análise da cultura, pois, não pode ficar restrita ao “produto” da atividade humana, mas tem que considerar também o “processo dessa produção” – “o modo como esse produto é socialmente elaborado” (1989, p. 28).

Sendo assim, podemos afirmar que o lazer está compreendido na cultura, não importando qual conteúdo é praticado ou contemplado.

Marcelino diz que “o lazer considerado como atitude será caracterizado pelo tipo de relação verificada entre o sujeito e a experiência vivida, basicamente a satisfação provocada pela atividade” (1987, p. 29).

O mesmo autor exemplifica a questão da atitude no lazer, mostrando que uma mesma atividade pode ter significados diferentes no mesmo momento, ou seja, uma pessoa vivencia essa atividade em seu tempo disponível (de lazer) e outro no tempo destinado às suas obrigações profissionais. “O espetáculo teatral ou esportivo, por exemplo, é fruto de trabalho, na maioria das vezes de profissionais, sendo vivenciado como lazer pelo público” (MARCELLINO, 1987, p. 31).

O lazer vivenciado foi dividido em categorias por Dumazedier (1980) e completado por Camargo (1986) em seis conteúdos. Esses conteúdos podem ser somados em cada atividade e podem ser visíveis de acordo com a experiência vivida; são eles: os interesses artísticos, os intelectuais, os físicos, os manuais, os sociais (DUMAZEDIER, 1980) e os turísticos (CAMARGO, 1986).

Toda a manifestação de lazer enquadra-se em um ou mais conteúdos, e o critério para distinção é a predominância de cada um.

Diferentemente do lazer, o lúdico não está preso a um ou outro “tempo” do cotidiano do homem: nem ao tempo disponível, nem ao tempo de obrigações. Marcellino diz que “o conceito de lúdico, assim, é bem mais abrangente do que o conceito de lazer. As possibilidades de ocorrência do lúdico, na nossa sociedade, são

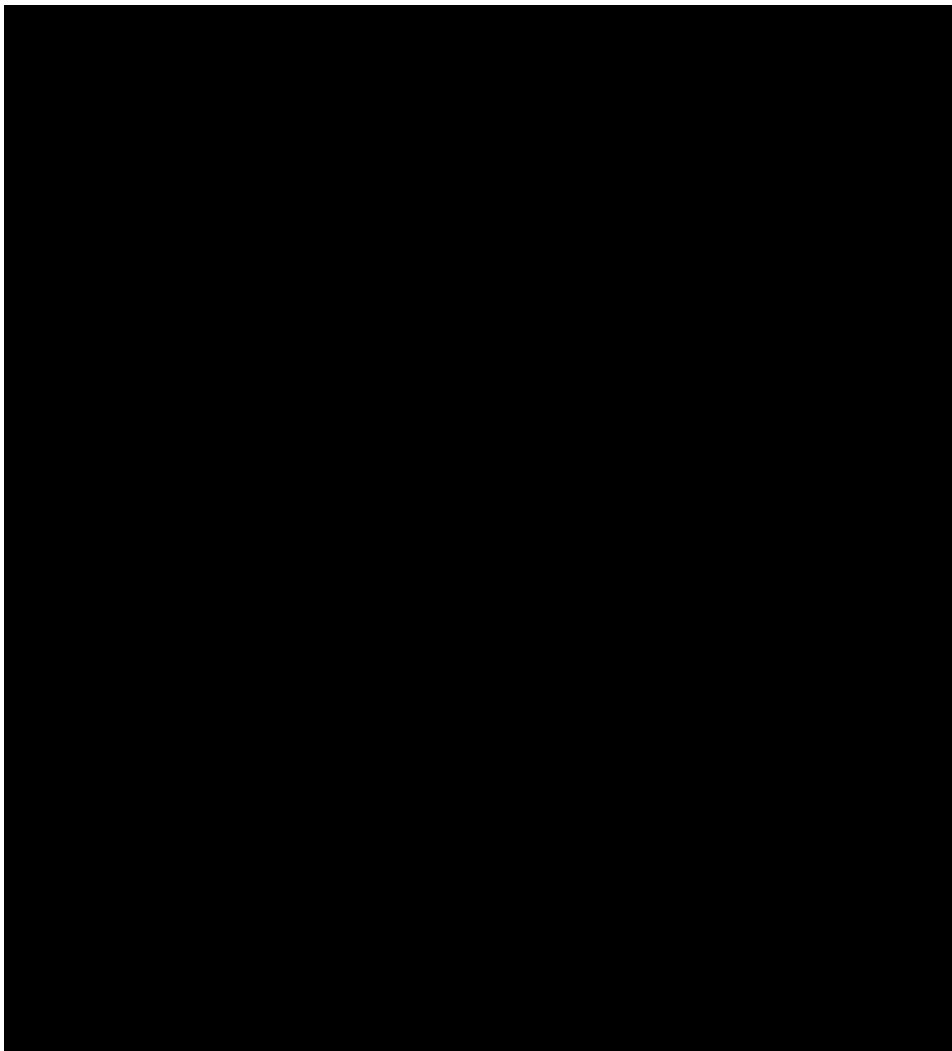
bem maiores do que as do lazer, pois ele não está preso há um tempo definido” (1999, p. 13).

Quando pensamos em lúdico, automaticamente pensamos em brincar, jogar, nos divertir, exatamente como o verbete “lúdico” aparece no dicionário Mini Aurélio: “Relativo a jogos, brinquedos e divertimentos” (FERREIRA, 2001, p. 433).

Marcellino, porém, “opta por uma abordagem do lúdico não ‘em si mesmo’, ou de forma isolada nessa ou naquela atividade (brinquedo, festa, jogo, brincadeira etc.), mas como um componente da cultura historicamente situada” (1989, p. 28).

Isso nos leva a pensar que por se tratar de componente da cultura, o lúdico está presente na atividade humana e não em uma ou outra atividade humana (Figura 2, a seguir).

**Figura 2** - Cultura, lúdico, obrigações e lazer



Pelo fato de o lúdico estar inserido na cultura, ele não faz parte somente do lazer, mas também das situações familiares, do aspecto religioso, do trabalho, enfim, de todos os momentos da vida, inclusive os momentos de educação não-formal (EM). Sabendo disso, não é possível afirmar que ele só ocorra no tempo livre ou disponível, mas pode estar presente nas 24 horas do dia de qualquer indivíduo. Sabemos, porém, que algumas situações provocam a presença do lúdico, e que em outras, a verificação desse componente é mais difícil.

Marcellino (1989), destaca que o elemento lúdico pode manifestar-se em outros tempos. “O lazer é aqui entendido como um campo de atividades, com possibilidades de gerar valores que ampliem o universo de manifestação do brinquedo, do jogo, da festa, para além do próprio lazer” (1989., p. 33). O destaque é na ampliação da manifestação do brinquedo, do jogo, da festa e não somente visualizado no lazer.

Ao analisar a esfera das obrigações, inclusive a escolar observa: “por que não atuar com os componentes lúdicos da cultura em outras esferas de obrigação, notadamente na escola?” (1999, p. 14).

Marcellino (1989) mostra a importância de se interpretar as possibilidades pedagógicas apoiadas no componente lúdico da cultura:

Deve-se levar em conta ainda que se o conteúdo das atividades de lazer pode ser altamente “educativo”, também as formas como são desenvolvidas abre possibilidades “pedagógicas” muito grandes, uma vez que o componente lúdico, com seu “faz de conta”, que permeia o lazer, pode se constituir uma espécie de denúncia da realidade, na medida em que contribui para mostrar, em forma de sentimento, a contradição entre obrigação e prazer (p. 35).

Outros conceitos são importantes para esse estudo. Um deles é o conceito de jogo, de Huizinga, que, tentando resumir suas características, o define como:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse

material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (2008, p. 16).

O jogo tem como função, em suas formas mais elevadas, dois aspectos fundamentais: a luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa (HUIZINGA, 2008).

Nesse sentido, duas perguntas foram feitas aos pesquisados: O que considera lúdico? Acredita ou não no ensino-aprendizagem através de atividades, brincadeiras e jogos? Por quê?

Essas perguntas revelam a importância dada ao lúdico no contexto do EM, com ênfase na interpretação feita pelos próprios pesquisados, o que nos proporciona um melhor entendimento desta metodologia com base nesse conceito.

Tivemos três respostas significativas entre os professores e quatro entre os animadores, quanto ao significado de lúdico.

Um professor acredita que lúdico está diretamente relacionado ao prazer infantil, no qual não existe obrigação e nem avaliação, e completa que somos sujeitos ficcionais no lúdico e não seres sociais, destoando do conceito aqui utilizado do lúdico como componente da cultura, na qual a criança está inserida, inclusive no contexto da obrigação e da avaliação.

As outras duas características desenvolvidas nas respostas dos professores relacionam-se ao prazer e à aprendizagem.

As respostas que dizem que o lúdico tem como essência algo relacionado ao prazer somam 15 opiniões de professores e 13 de animadores.

Essas opiniões nos remetem ao entendimento de lúdico como componente da cultura, porém ainda o restringem à possibilidade de prazer, sendo esta uma

possibilidade incomparável, mas não única, entendendo-se que as situações lúdicas podem ocorrer em todos os momentos do cotidiano (MARCELLINO, 1989, p. 28).

Um professor e dois animadores acreditam que a liberdade e a ausência de regras tornam lúdica uma determinada situação. Outros quatro professores e quatro animadores acreditam que o lúdico se desenvolve na atividade (recreação, brincadeiras) que tem por característica produzir prazer. Dez professores e sete animadores entendem que o lúdico envolve diversão, entretenimento, recreação, brincadeira, brinquedos, jogos, descontração, alegria e prazer. Esses sete animadores concluem que mesmo em situações de imaginação e fantasia, essas atividades podem ser dirigidas ou não, o que tem relevância pelo fato de nem todos os momentos vividos serem dirigidos.

Quanto à questão da aprendizagem como característica do lúdico, 16 professores, dois coordenadores, dez animadores e um gestor de agência acreditam haver uma ligação direta entre um e outro.

Um dos professores destaca que o lúdico é uma atividade cultural que envolve a aprendizagem, sendo esta a única, entre todas as respostas, que entende o lúdico como componente da cultura.

Dentre as outras respostas, um professor destaca que o lúdico é a seriedade existente no EM. Oposto ao entendimento de lúdico como seriedade, outro professor faz alusão ao lúdico como fator diferencial das discussões e conversas (nessa circunstância, não sérias), demonstrando que essas situações traçam diferenças com a leitura (nesse entendimento, algo sério).

Ainda em relação à aprendizagem, dois professores e um coordenador acreditam na orientação em prol da construção do saber, das habilidades e competências como possibilidade do lúdico, fazendo do conteúdo seu foco – diferentemente dos

animadores, que ao interpretarem o lúdico como formas de aprendizado não fazem referência à questão do conteúdo.

A interpretação de dois animadores, traçando uma relação entre aprendizagem e lúdico, faz referência a um estado de espírito e um saber que progressivamente se instala no indivíduo durante sua vida, bem como uma imensa penetração de inteligência e clareza. Apesar do caráter confuso das opiniões, acreditamos que nessas duas respostas os animadores entendem que o lúdico traz clareza para o aprendizado e pode ocorrer durante toda a vida, o que reforça o seu entendimento como componente da cultura historicamente situada.

O destaque maior nessa questão respondida pelos professores e animadores foi a relação entre diversão e aprendizado. Segundo esse entendimento, a diversão pode facilitar o aprendizado. Ou seja, onze professores, um coordenador, seis animadores e um gestor de agência acreditam que o lúdico é a junção de situações que envolvem o brincar e o aprender.

Esse posicionamento nos remete a lembrar que, por se tratar de componente da cultura, o lúdico pode estar presente na atividade humana e não em determinada atividade humana (MARCELLINO, 1989, p.28), podendo ser, inclusive, uma possibilidade na educação não formal, no EM.

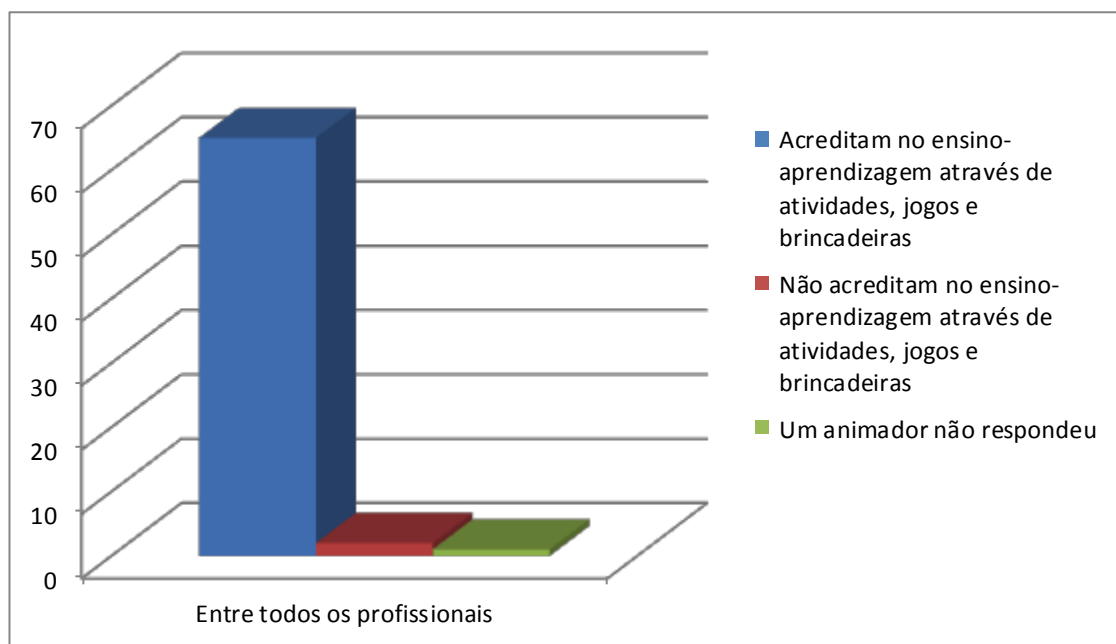
Dois animadores também fazem referência ao lúdico como “aprender de forma gostosa”.

Uma das características apresentadas pelos animadores mostra que a atividade, seja ela qual for, desenvolve a criatividade, traz “o ser criança”, as atividades de manipulação e o que faz integrar espontaneamente, de forma ativa. Cinco professores e um coordenador também entenderam que o lúdico traz essa possibilidade.

Uma última característica do lúdico mencionada por três animadores relaciona momentos de prazer, satisfação, felicidade, diversão, que podem ser causados ou não por um fator externo, além de ser uma forma interessante de alegrar um grupo com dinâmicas, brincadeiras, sendo esta uma possibilidade de passar as informações aos alunos durante o EM.

Outra questão, pergunta aos pesquisados se eles acreditam ou não no ensino-aprendizagem por meio de atividades, brincadeiras e jogos. Tivemos praticamente uma unanimidade. Sessenta e cinco profissionais, entre escola e agências, responderam que acreditam no ensino-aprendizagem por meio de atividades, brincadeiras e jogos. Somente um gestor de agência e um animador interpretam que não; no entendimento deles, as crianças podem achar que a situação não é importante e desviar o foco. Um animador não respondeu.

**Gráfico 3** - O ensino-aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras



Como conclusão parcial, as respostas mostram que existe o entendimento, por parte dos profissionais das escolas e das agências, de que as atividades, o jogo e a brincadeira, de forma geral, auxiliam no ensino-aprendizagem, o que demonstra a importância da “utilização” do componente lúdico da cultura no processo educativo.

### **3. Estudo do meio e lazer: uma relação direta a partir do lúdico**

A partir dessas informações colhidas nas pesquisas, de campo e bibliográfica, fazemos um paralelo entre conceitos de EM e lazer, demonstrando a relação direta entre um e outro, a partir de suas possibilidades e do entendimento de lúdico.

Gohn diz que o entendimento de educação não formal, que envolve as possibilidades de EM, deve ser enfatizado como um:

conceito amplo de educação a que recebemos de forma associada a outro conceito, o de cultura. Isto significa que a educação é abordada enquanto forma de ensino-aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos; pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações. A educação escolar, formal, oficial, desenvolvida nas escolas, ministrada por entidades públicas ou privadas, é abordada como uma das formas da educação (2011, p. 105).

Gohn completa, conceituando cultura como:

[...] modos, formas e processos de atuação dos homens na história, onde ela se constrói. Está constantemente se modificando, mas, ao mesmo tempo, é continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidos de uma geração para outra (2011, p.105).

Fazendo uma comparação entre a educação não formal e o lazer, em que o lúdico se apresenta com maior facilidade, em nossa sociedade atual (MARCELLINO, 1999 p. 14), vemos uma clara identidade entre essas possibilidades.

Gohn diz que na “educação não formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos” (2010, p. 46),



enquanto Marcellino comenta que o lazer “oferece possibilidades para o desenvolvimento social e pessoal, nas oportunidades de contato face a face, no aguçamento da sensibilidade, e na variada gama de informações que seu exercício enseja. E tudo isso com prazer” (1989, p. 32), mostrando a semelhança das duas situações.

Ainda sobre a forma e conteúdo em que acontecem, as atividades não formais e o lazer comparam-se quando observamos que “o método nasce a partir da problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas” (GOHN, 2010, p. 46), e Marcellino comenta que:

[...] os entraves verificados nos planos cultural e social, para uma participação mais efetiva nesse campo, chamam a atenção para que se leve em conta que, também para o exercício crítico e criativo do lazer, ou seja, para que as possibilidades se concretizem, é necessário, embora não suficiente, que se tenha informação específica, que signifique estímulo para a valorização dessa esfera de atuação humana e iniciação aos seus vários conteúdos (1989, p. 34).

Pontuschka e Lopes também fazem uma aproximação quanto à participação dos indivíduos no EM, mostrando que “a realização dos EM pode tornar mais significativo o processo ensino-aprendizagem e proporcionar aos seus atores o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo sobre a aparente naturalidade do viver social” (2009, p. 173).

Nas três situações o foco encontra-se no sujeito que participa da ação, os desafios e obstáculos (GOHN, 2010, p. 46) e o estímulo para que haja valorização (MARCELLINO 1989, p. 34), bem como o olhar crítico e investigativo (PONTUSCHKA; LOPES, 2009, p. 173) contribuem para demonstrar a importância de se vivenciar esse momento, tanto de educação não formal como de lazer. Gohn ainda

completa que o “ambiente não formal e mensagens veiculadas ‘falam ou fazem chamamentos’ às pessoas e coletivos, e as motivam” (2010, p. 47), confirmando a característica do interesse que envolve as duas situações, tanto no EM como no lazer.

Somando essas características do entendimento do lazer, Marcellino compreende que assim “estaremos considerando o lazer como veículo e objeto de educação, ou, em outras palavras, o seu duplo aspecto educativo” (1989, p. 34).

O entendimento de que as atividades de lazer podem ser altamente educativas, bem como a forma pela qual são desenvolvidas, amplia as possibilidades pedagógicas, sabendo que o lúdico tem como característica constituir uma espécie de denúncia da realidade, contribuindo para mostrar certa contradição entre obrigação e lazer (cf. MARCELLINO, 1989, p. 35).

O EM também pode atingir metas, sendo elas, na maioria das vezes, relacionadas ao bom convívio e ao desenvolvimento social:

1. Aprendizado quanto a diferenças – aprende-se a conviver com o outro e com a diversidade. Socializa-se o respeito mútuo.
2. Adaptação do grupo a diferentes culturas, do indivíduo em relação ao outro, trabalha o “estranhamento”.
3. Construção da identidade coletiva de um grupo.
4. Balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente (GOHN, 2010, p. 44).

Marcellino conclui que o “encaminhamento para a ocupação do tempo disponível, em nossa sociedade, com atitudes e atividades que contribuam para o descanso, o divertimento e o desenvolvimento pessoal e social” (2007, p. 29) mostra a importância de se pensar novamente o componente do lazer, desenvolvimento social.

Com esses entendimentos sobre o desenvolvimento humano, tanto individual, como social, tanto nas atividades educacionais, como nos momentos de lazer que

também podem ser educativos (MARCELLINO, 1989, p. 35), Pinto (2007), nos desafia a mudar as condições do lazer mercadoria e funcionalista exigindo-nos:

[...] clareza sobre as finalidades das atividades lúdicas que promovemos. Mais ainda, nos responsabiliza quanto à promoção consciente do lúdico, não apenas como meio para atingir vários fins externos a ele, mas, sobretudo, como a principal finalidade a ser alcançada (2007, p. 176).

Finalizamos esse item sobre a relação entre o EM, lazer e o lúdico como componente da cultura, aceitando o desafio proposto por Marcellino:

Por que então não trilhar de fato o caminho das possibilidades abertas pela vivência do lúdico, no lazer, *procurando transformar* essas possibilidades em alternativa no campo da educação? Por que não *buscar a superação do conformismo*, e até mesmo da criticidade “realista”, *pela criatividade, através da imaginação*, formulando e vivendo novos valores num processo cultural de características lúdicas? (1989, p. 46, grifos meus).

Em nosso entendimento, as atividades de cunho não formal, os EMs e o lúdico compõem uma relação de interdependência no quesito ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do participante deve ser estimulado.

#### **4. Considerações finais**

A pesquisa, de forma geral, trouxe informações que consideramos importantes para o entendimento dessa metodologia de ensino, como previsto em nossos objetivos iniciais.

Uma das questões relevantes apontadas na pesquisa é o fato de termos no EM uma possibilidade de grande importância para o ensino-aprendizagem do aluno. Vinte e cinco animadores, um gestor de agência, todos os professores e todos os coordenadores acreditam que o EM é uma possibilidade para o ensino-aprendizagem.

Isso demonstra a importância da pesquisa de campo, que tem relação direta com a revisão bibliográfica, na qual Pannuti (1981, p. 50) afirma que o estudo do meio leva

sempre a uma descoberta. Nele o aluno se conhece e aprofunda seu conhecimento sobre a realidade vivida, refletindo esse conhecimento gerado pela busca do novo, sendo relevante para o ensino-aprendizagem.

Quanto às questões relacionadas ao lúdico, todos os 32 professores e os 2 coordenadores entendem que seu caráter é de extrema importância para o desenvolvimento do aprendizado no EM. No mesmo sentido, 29 animadores e 2 gestores de agências acreditam no caráter lúdico como possibilidade para o aprendizado no EM.

Esses dados, relacionados com os verificados na pesquisa bibliográfica, mostram que a abordagem dos assuntos no EM podem ser incentivadas através do lúdico e que o mesmo é importante para o ensino-aprendizagem dos alunos.

Dessa forma essas informações poderiam ser mais bem compreendidas pelos profissionais tanto das escolas quanto das agências, com a intenção de melhorar as atividades feitas durante o dia de vivência, com base nos jogos e brincadeiras, utilizando os temas propostos apoiados no projeto pedagógico.

Ainda sobre o lúdico, podemos interpretar a educação não formal (EM) como um processo de aprendizagem que parte da cultura dos próprios indivíduos e dos grupos (GOHN, 2010, p. 46) e, da mesma forma como uma possibilidade de desenvolvimento social e pessoal pela oportunidade de contato face a face entre os participantes dessa atividade (MARCELLINO, 1989, p. 32). O que nos dá a entender que os conceitos de educação não formal, lazer, lúdico e EM podem ser interligados e interagirem na perspectiva da prática educacional.

O lazer não é bem incorporado a essa metodologia de ensino, como demonstra a pesquisa de campo. Apesar das possibilidades do duplo processo educativo do lazer –

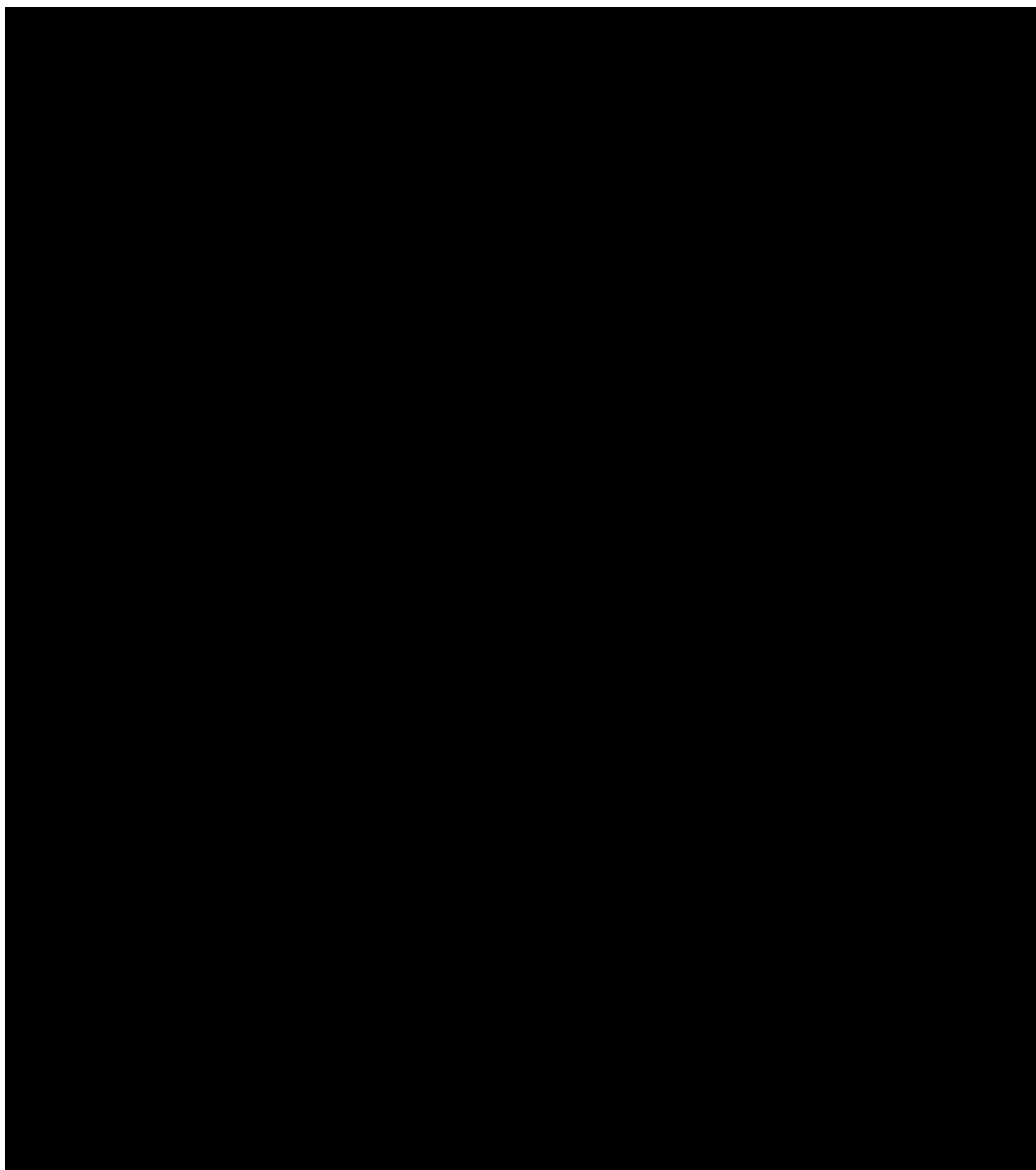
educação para e pelo lazer –, a pesquisa revela certo temor, tanto de animadores, quanto de professores, até mesmo com comentários como: “participei mais de passeios do que de estudos do meio”, com isso fazendo uma crítica ao entendimento dessa metodologia relacionando-a a uma atividade livre. Isso pode ser analisado com base na dificuldade de entendimento do lazer, que parece restrito à recreação.

Nesse sentido, observa-se que as atividades são realmente dirigidas e obrigatórias, não dando opção para que os alunos escolham ou participem mais ativamente de sua programação e planejamento. Isso nos remete ao fato de que apenas três professores e um coordenador adotam como característica diferenciadora entre a aula na escola e o EM as três fases dessa metodologia (antes, durante e depois), sendo que o antes envolve a definição dos objetivos, situação interessante para a participação do aluno, e o depois envolve a avaliação da proposta realizada com sua importante participação (PERINOTTO, 2008, p. 102; MARCELLINO, 2000, p. 74).

Cinquenta e três participantes da pesquisa, a grande maioria, acreditam que o EM é importante, seguindo o critério de complementaridade para o desenvolvimento da própria aula na escola, suscitando a interpretação de que o antes ou o depois (ou até mesmo os dois) já são desenvolvidos em sala de aula, mesmo que timidamente.

A seguir, a (FIG. 3), faz uma relação de parceria entre os conceitos e, conseqüentemente, algumas aproximações e correlações.

**Figura 3** - O estudo do meio na perspectiva da educação não formal, da educação informal e do lazer



Tendo em vista essa figura, podemos conceituar o EM como uma atividade extraclasse que pode ser desenvolvida em qualquer ambiente, inclusive dentro do espaço escolar, porém fora da sala de aula, pela escola, pela família, no convívio social, pela igreja, dentro dos princípios de educação não formal, educação informal e/ou o de

lazer, contemplando o duplo aspecto educativo, tendo como diferencial a obrigatoriedade ou não obrigatoriedade, como característica do planejamento, a vivência e a recordação com participação dos sujeitos e com intenção pedagógica e o lúdico como possibilidade efetiva no entendimento para o aprendizado.

Assim, concluímos que a maior parte das informações obtidas na pesquisa de campo é coerente com a revisão bibliográfica efetuada, porém algumas informações não são aproximadas.

Com isso percebemos que o distanciamento entre discurso e ação existe em alguns pontos, talvez pela falta de conhecimento conceitual sobre o(s) assunto(s) ou pelo fato já proposto por Oliveira (2006) em que o EM é utilizado como alternativa de marketing somente<sup>11</sup>.

Acreditamos que a pesquisa pode contribuir para os estudos do lazer, considerando o EM como estratégia de ação na área.

Acreditamos ainda que alguns itens carecem de aprofundamento, o que poderá servir de ponto de partida para estudos futuros na área do EM, do lúdico, do lazer e da Educação Física.

## REFERÊNCIAS

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CAMARGO, L. O. L. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DELGADO, M. **Conteúdos culturais do lazer: presença e aplicabilidade na hotelaria**. 2003. Dissertação (Mestrado) – FEF, Unicamp, Campinas, 2003.

---

<sup>11</sup> Assunto não abordado nesse artigo, por valorizar, nesse momento, o entendimento conceitual dessa metodologia de ensino.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. Trad. Maria de Lourdes Santos Machado. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: Sesc, 1980.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. **Anais...** Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

GUIMARÃES, M.; VASCONCELLOS, M. M. N. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 147-162, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 2008.

MARCELINO, N. C. **Estudos de lazer**: uma introdução. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Lazer e cultura**. Campinas: Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lazer e educação**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1987.

\_\_\_\_\_. **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Unijuí, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da animação**, 7. ed. Campinas: Papyrus, 1989.

NIDELCOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade**: ensaio sobre a metodologia das ciências sociais. Trad. Marina C. Celidônio. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

OLIVEIRA, C. D. M. Do Estudo do meio ao turismo geoescolares: renovando as práticas pedagógicas em geografia. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 26, n.1, p. 31-47, jan./jun. 2006.

PANNUTI, M. R. V. (Coord.). **Estudos sociais**: uma proposta para o professor. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

PERINOTTO, A. R. C. Turismo pedagógico: uma ferramenta para educação ambiental. **Caderno Virtual do Turismo**, v. 8, n. 1, p. 100-103, 2008.



PINTO, L. M. S. M. Vivência lúdica no lazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lazer e cultura**. Campinas: Alínea, 2007.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 249-287.

\_\_\_\_\_.; LOPES, S. C. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VALLE, E.; QUEIROZ, J. (Org.). **A cultura do povo**. São Paulo: Educ, 1982.

VIEIRA, V.; BIANCONI, M. L.; DIAS, M. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Cienc. Cult.** v. 57, n. 4, out./dez., 2005.

#### **Endereço dos Autores:**

André B. de Andrade  
Rua Frei Manoel da Ressurreição, 562 – Jd. Guanabara  
Campinas – SP – CEP. 13073-027  
Endereço Eletrônico: [andre@licere.com.br](mailto:andre@licere.com.br)

Nelson Carvalho Marcellino  
14 de dezembro, 428-apto.41  
Campinas – SP – 13015-130  
Endereço Eletrônico: [marcelin@supernet.com.br](mailto:marcelin@supernet.com.br)