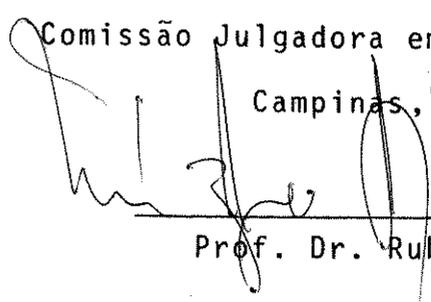


NELSON CARVALHO MARCELLINO

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese defendida por Nelson
Carvalho Marcellino e aprovada pela
Comissão Julgadora em 09/12/88.

Campinas, 09/12/88.



Prof. Dr. Rubem A. Alves

LAZER E ESCOLA

- Fundamentos filosóficos para uma "pedagogia da animação",
no início do processo de escolarização -



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1988

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da UNICAMP, sob orientação do Prof. Dr. Rubem A. Alves, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação (Área de concentração: Filosofia da Educação).

COMISSÃO JULGADORA:

Jonas Reis

Cláudia

Wanda

João Carlos Pereira

Luiz F. da S.

AGRADEÇO:

- Ao Prof. Dr. Rubem A. Alves, pela orientação, livre e segura, nas "regras desse jogo";
- Aos Professores Doutores Augusto C. Novaski e João Francisco Rêgis de Moraes, pela ajuda na montagem do "quebra-cabeça";
- À Professora Áurea Maria Guimarães, pela primeira leitura;
- E, de modo especial, à Dona Mavília Carvalho Marcelino, por me ver sempre como menino e me lembrar, no dia a dia, que a vida é uma grande "brincadeira".

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. O desejo	13
CAPÍTULO I - ALGUNS SINAIS PARA UMA PROPOSTA UTÓPICA DE EDUCAÇÃO: O LAZER COMO ESPAÇO PARA O LÚDICO	19
1. O jogo das palavras	19
2. A busca da possibilidade ausente - o espaço para a manifestação do componente lúdico da cultura	25
3. Denúncia criativa e participativa - alguns sinais para a proposta utópica	32
CAPÍTULO II - LAZER E INFÂNCIA - O FURTO DO LÚDICO: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO EDUCATIVO	50
1. O lazer e a cultura da criança	51
2. A igualdade provocada pelo furto do lúdico	53
3. Mercadorias: o furto como alibi	65
4. Evasão do real para um novo real	71
5. O desrespeito à cultura da criança	76
6. A "contribuição" da Escola	83
CAPÍTULO III - PROPONDO UM NOVO "JOGO"	90
1. Negação da escolarização?	91

2. Buscando novas referências - a "pedagogia da animação"	95
a. A escola na continuidade do brincar?	95
b. O educador e sua formação	109
c. Prazer x esforço, ou "utilidade" x prazer?	120
3. Mais uma inovação educacional?	130
4. Sobre a dimensão utópica da "pedagogia da animação", ou para caminhar é preciso tirar os pés do chão	137
 CONCLUSÃO: "... É A ÁGUIA UM SOL QUE CAI, OU ENTÃO O SOL É UMA ÁGUIA QUE SOBE"	 142
 BIBLIOGRAFIA	 145

INTRODUÇÃO

*"Se a nossa não é uma estação de colheita, pode muito bem ser o tempo da semente (...)
a semente de nossa mais elevada esperança.*

Essa é a tarefa agora possível"(1).

Procuro com este trabalho contribuir, dentro dos limites de uma tese, na fundamentação de uma alternativa educacional que leve em conta a relação de interdependência entre o lazer, a escola e o processo educativo, verificada quando da análise, que resultou na minha dissertação de mestrado(2). Assim, dou prosseguimento à reflexão quanto à ação no plano cultural, de modo específico no lazer, na sua vinculação com a educação, que venho desenvolvendo já há alguns anos, praticamente desde que iniciei o desenvolvimento da atuação na área da "animação cultural", e que forneceu o embasamento para o trabalho do mestrado.

(1) Rubem A. ALVES, A gestação do futuro, p.188.

(2) Lazer e educação.

Naquela oportunidade, conclui que o reconhecimento da relação de interdependência (lazer - escola - processo educativo) exigiria uma nova pedagogia, embasadora de uma nova prática educativa e realimentada através dessa própria prática, considerando as possibilidades do lazer como canal viável de atuação no plano cultural, de modo integrado com a escola. Dessa forma, o lazer contribuiria para a elevação do senso comum, numa perspectiva de transformação da realidade social, sempre em conexão com outras esferas de atuação política. A esta alternativa educacional dei o nome de "pedagogia da animação", esclarecendo que não se tratava de um termo novo, mas de uma nova proposta, que implicaria no reconhecimento das relações lazer - escola - processo educativo. Trata-se da animação englobando os sentidos de vida, de movimento e de alegria. Portanto, uma "pedagogia da animação" estaria ligada à criação de ânimo e à provocação de estímulos. A preparação não para uma sociedade dominada pela exploração do trabalho, ou para o ideal questionável de uma "civilização do lazer", mas à educação para o movimento do presente, o que implica em não considerá-lo imutável, e que entra em choque profundo com a visão "funcionalista" do lazer que busca, sobretudo, a manutenção do "status quo", procurando mascarar essa verdadeira intenção, através de um falso humanismo(3). É a animação do "anima", do sopro, do sopro vital; do "animo", tanto no sentido de dar vida, e vida humana, quanto no de transformar. Trata-se de recuperar o lazer, como "licere" - lícito, poder ter direito. Trata-se de recuperar o sentido de recreação, como "recreare" - re-criação, criar de novo, dar vida nova, com novo vigor. Trata-se de recuperar o sentido de escola, como "scholē"(4). No último capítulo

(3) Abordo a questão da visão "funcionalista" do lazer no ensaio Lazer e humanização, p.26-28.

(4) De acordo com a origem da palavra observada por J.HUIZINGA, Ho-mo ludens, p.165.

daquela dissertação - "elementos para uma pedagogia da animação" - esbocei alguns princípios gerais de ação para essa nova pedagogia, em termos de conteúdo, forma, abrangência, espaço, elementos humanos e recursos materiais, visando o funcionamento das escolas como "centros de cultura popular"(5).

"... o filosofar brasileiro precisa integrar o agir (...) Integrar o agir como? Assumindo-o como tema de sua reflexão, ousando adiantar propostas alternativas, discutindo suas conseqüências e suas condições nas situações as mais concretas, pleiteando a participação nos acontecimentos reais que envolvem a comunidade, avançando utopias, cobrando os compromissos assumidos, levando a sério a prática política, a prática social, a prática educacional e todas as práticas da comunidade, elaborando linhas de ação"(6).

Este trabalho prende-se à busca de novos elementos para essa "pedagogia da animação", em termos de conteúdo e forma, que contribuam para o seu embasamento filosófico, procurando "levantar novas pistas, abrir novos caminhos", tendo como meta"... o esboço de uma linha de ação, de uma praxis educativa(7), que considere as re

-
- (5) De acordo com a concepção gramsciana de cultura popular explicitada em Literatura e vida nacional.
- (6) A.Joaquim SEVERINO, O papel da filosofia no Brasil: compromissos e desafios... Reflexão, 17, p.9.
- (7) M. GADOTTI, Idéias diretrizes para uma filosofia da educação, Reflexão, 13, p.11.

lações de interdependência entre o lazer, a escola e o processo educativo.

Sendo o estudo ligado diretamente à área da Filosofia da educação implicará, necessariamente, em processo de "reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta"(8), no campo específico das relações com a esfera do lazer, dentro de uma "concepção dialética de Filosofia da educação"(9), buscando meios mais eficazes para a vivência, especificamente no ambiente escolar, do duplo aspecto educativo do lazer - como veículo e como objeto de educação.

Sem perder de vista o caráter abrangente do assunto, o enfoque central do estudo será a criança, no início do processo de escolarização. Tal delimitação é justificada: pela importância que vem sendo atribuída à atividade lúdica no processo de socialização; pelas consequências graves do impacto da "obrigação" precoce; pela necessidade da vivência do lúdico, sobretudo pela criança, como base para a criatividade e participação cultural efetiva, conforme demonstram autores como HUIZINGA, WINNICOTT e BROWN.

Assim, a ênfase do trabalho será dada ao período marcado pelo início da "obrigação" do trabalho escolar, tendo em vista sua relevância em termos do significado social, na nossa realidade educacional, analisando a transição da casa (realidade original da infância) para o primeiro grau (escola como agente de socialização secundária)(10), e suas implicações para a distinção do componente lúdico da cultura infantil, manifestada no lazer.

(8) D.SAVIANI, Educação: do senso comum à consciência filosófica, p.27.

(9) Especificada por D.SAVIANI, A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: Walter E.GARCIA(Org.) Inovação educacional no Brasil problemas e perspectivas, p.20.

(10) Conf. P.BERGER & T.LUCKMANN, A construção social da realidade, 173-195.

O estudo será baseado: na concepção "utópica" de educação, formulada na obra de Rubem ALVES, em especial em "A gestação do futuro", e mais particularmente, no item "Imaginação e a lógica da criatividade", onde é destacada "a intenção lúdica da imaginação"; e na consideração do caráter lúdico básico da cultura (HUIZINGA e WINNICOTT) e sua importância na vivência de uma experiência axiológica, embasadora de uma participação cultural crítica e criativa.

É preciso considerar que a proposta da "pedagogia da animação" não leva em conta apenas o componente lúdico da cultura. No entanto, neste estudo, esse será basicamente o elemento a ser enfocados. Da mesma forma, a proposta da "pedagogia da animação" não se restringe à consideração da ação da Escola, no processo educativo, aspecto que aqui será privilegiado.

A proposta inicial deste trabalho, constante do ante-projeto de pesquisa, previa a combinação de observação / reflexão / ação, a partir de um processo de inserção na realidade a ser investigada; portanto, na linha da pesquisa - ação, ou pesquisa participante. A pesquisa bibliográfica revelou, porém, a necessidade de um aprofundamento na análise, precedendo a intervenção. Não que as duas práticas fossem incompatíveis. Entretanto, senti necessidade de aclarar a proposta, discutí-la. E muito desse sentimento veio de uma certa "incompreensão", dos equívocos que, do meu ponto de vista, são tão presentes nas discussões que procuram relacionar o lúdico e o processo educativo, principalmente quando envolvem tentativas de viabilização de propostas de intervenção.

Assim, este trabalho é resultado da pesquisa bibliográfica efetuada e da reflexão levada a efeito a partir dela. Procuro "dialogar" com as contribuições da área da Filosofia, das Ciências Humanas, mas também com o noticiário dos jornais, com o depoimento de sindicalistas, de crianças, de poetas, com a observação da vida.

No decorrer do processo de análise pretendo contribuir pa-

12

ra questionar se: a) a restrição do lúdico da criança constitui uma forma de repressão eficiente, que tende a tornar desnecessária a repressão para com o adulto; b) a supremacia dos valores dos adultos sobre os da criança contribui para subestimar a "cultura infantil", principalmente no início do processo de escolarização, onde se supõe que ela ainda esteja eivada de componentes lúdicos; c) a Escola vem dando sua parcela de contribuição nesse sentido; d) o início da escolarização não constitui o momento de transgressão do familiar para o plural (político), marcando o início do diálogo; e) uma Escola que valorize a experiência lúdica constitui, também um "espaço de resistência", de denúncia do real, e de fomento da "imaginação" para transformá-lo.

Os manuais de "Metodologia" e as exigências acadêmicas destacam, como a principal característica de uma Tese de Doutorado, o fornecimento de uma contribuição original para a área. Pessoalmente, considero esse conceito de difícil entendimento. No entanto, no âmbito deste trabalho, essa possível contribuição pode ser entendida como a tentativa de busca de uma alternativa educacional. Procurarei defender, assumindo todos os riscos que isso possa significar, a dimensão "utópica" da "pedagogia da animação", fundada no lúdico, do jogo, da festa, do brinquedo - do lazer, inclusive como crítica ao antilazer que se manifesta hoje, na nossa sociedade, dominada pelos critérios de utilidade e produtividade(11).

Ao propor assim um "novo jogo" procuro, no decorrer dos três capítulos que compõem esta tese, buscar novas referências para a ação educativa da Escola. No primeiro capítulo, analiso algu-

(11) Como este trabalho dá continuidade ao esforço de reflexão que venho desenvolvendo, já há algum tempo, e foi precedido de outras publicações minhas, fica praticamente impossível a não referência a aspectos já desenvolvidos em ocasiões diversas. Sempre que essa referência foi consciente procurei indicar a publicação.

mas questões relacionadas ao lazer, como espaço para a manifestação do componente lúdico da cultura, na nossa sociedade, e suas implicações para o processo educativo. No segundo, examino essas implicações, de modo mais específico, com relação ao "furto" desse componente lúdico da cultura da criança, ou pela impossibilidade de vivência, ou pela sua transformação em mercadoria. Finalmente, no terceiro capítulo, a partir da análise anterior, procuro propor uma alternativa educacional que respeite a cultura da criança, sobretudo no início do processo de escolarização, considerando o fundamento educando, o fundamento educador, o "conteúdo" e a própria prática "metodológica".

1. O desejo:

"...
 a esfera
 em torno de si mesma
 me ensina a espera
 a espera me ensina
 a esperança
 a esperança me ensina
 uma nova espera a nova
 espera me ensina
 uma nova esperança
 na esfera"(12).

A espera ensinada pela esfera-mundo, roda gigante, girando na esperança.

Roda gigante, brinquedo bonito, contraditório, apetitoso e assustador; para uns trabalho, para outros diversão; iluminado brinquedo que fascina grandes e pequenos; que gira iluminado e gira pa

(12) Cassiano RICARDO, Rotação, In: Poemas escolhidos, p.177.

ra se iluminar, para gerar luz.

Roda Viva: "Roda mundo, roda gigante, roda moinho, roda pião" (13). Moinhos de sonhos, brinquedos em movimento.

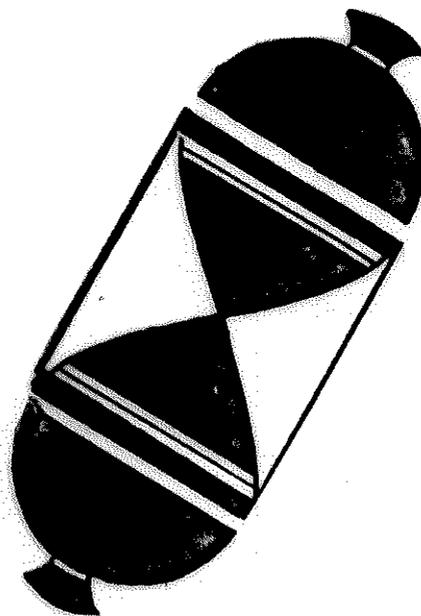
Movimento que não leva a lugar algum? Movimento em torno de si: egoísta ou autoconhecimento, reconhecimento?

Espera ensinando esperança? E há outros caminhos, movimentos, rotações?

Uma espera de esperança é uma espera-ação, rotação.

O contrário, a negação da espera, que des-espera, a desesperança.

Espera - tempo. Roda pião. Faça uma amulheta de dois piões



(14)

que se comunicam nas pontas por um pequeno orifício, permitindo a passagem de certa quantidade de uma mistura de prazer e esperança

(13) Chico BUARQUE DE HOLLANDA, Roda Viva, do LP Chico Buarque de Hollanda, v.3, R.G.E., 1967.

(14) Logotipo criado pela equipe que organizou a atividade "Meu Tempo de Criança", da qual fazia parte, promovida pela Prefeitura Municipal de Sorocaba, em 1978, como resultado de trabalho de pesquisa sobre brinquedos e brincadeiras tradicionais, efetuado junto a escolas da rede oficial de ensino.

ao marcar o tempo. Tempo presente, passado e futuro - História.

Tese sobre brinquedo, ou tese - brinquedo? Para mim brinquedo - tese: esforço, envolvimento, dedicação, alegria, prazer - tudo junto. Mas é possível brincar com ele? As regras já não estão postas? Postas, talvez por quem se esqueceu que tudo é brinquedo, ou melhor, que talvez tenha levado a "sério" demais o brinquedo - tese, assim como também se faz com outras brincadeiras: a educação, o trabalho, a guerra ...

Brinquedo solitário esse; quebra-cabeça que precisa de isolamento para sua construção, montagem, criação.

Foi bom. Gostaria de dividi-lo no brincar com outras pessoas; recriá-lo na recreação: quebra-cabeça plastificado e na moldura perde a graça, não tem sentido.

Brinquedo - tese, tese - brinquedo, porém tese. Então, são de brincadeira, faz de conta. Não há síntese, sem anti-tese. Imagine a capa recortada em "quebra-cabeça"; faz de conta que a melodia das letras, colocadas ao longo do texto, acompanha a sua leitura em fundo musical. Olhe detalhadamente os "quadrinhos" e não leve em conta as "notas de roda pē", ou melhor, as "notas de pē", mas lembre-se da roda: "Como se fora brincadeira de roda-Memória"(15).

LAZER

ZELAR

Tese sobre lazer,

Tese feito lazer,

Tese feita com zelo.

Para mim brinquedo - tese, amulheta de piões, quebra-cabe

(15) Luiz GONZAGA JR., Redescobrir, do LP Elis-Saudade do Brasil, WEA, 1980.

ça gostoso, para ser desmontado e refeito, com a ajuda dos outros, buscando novos sentidos.

E a coerência? Sempre a cobrança da coerência: "Uma tese acadêmica sobre o brinquedo é a própria negação do brinquedo"; "Você fala em lazer e so trabalha". Uma tese acadêmica para mim significa descoberta, inclusive pessoal, e a descoberta implica em tentativa de mudança. E é talvez por não viver com intensidade o anti-lazer que aí estã, que decidi questionã-lo, "escolhendo" esse campo de atividade humana como objeto de estudo. E é talvez por estar vivendo um processo educativo que não me dã condições de viver e escrever uma tese acadêmica como brinquedo, que corro o risco de propor uma alternativa pedagogica.

Falo do jogo, colocando-me em jogo. Não teria sentido me apresentar como um privilegiado que soube driblar as armadilhas da Escola. Faço parte dessa sociedade que nega e esquece o brinquedo, o jogo, o lazer, como expressão. Minha formação valoriza sobretudo o trabalho, enquanto obrigação, nele incluído o "trabalho escolar", a linguagem linear, a razão. Tenho esse "álibi", mas não gostaria de fornecê-lo, como cúmplice, para os que virão.

Tentei viver todo este processo como brinquedo, e muitas vezes consegui. Outras, no entanto, a obrigação falou mais forte. O texto resultante é produto dessa vivência. O "produto" gerado é impuro e marcado pelos momentos em que foi possível viver a brincãdeira e também por aqueles em que isso não ocorreu.

Por ora, so me é possível a "seriedade" estabelecida, mesmo que seja para denunciã-la, para buscar, para propor, um jogo diíferente dela.

E quem sabe essa brincadeira chamada "educação", jogando o jogo proposto, possa (de)formar crianças capazes de não apenas desejarem, como eu, mas de construírem "de verdade", brinquedos-tese, teses-brinquedo; de redescobrirem o mundo como brinquedo. "Quem saí

be se a terra segue o seu destino, bola de menino, para sempre azul"(16), na sua rotação. Na ação com poucos erros depois da prova dos nove da alegria. E "a alegria é a prova dos nove"(17).

E o poeta não precisará temer a perda da idéia de brinquedo: "Ai, tenho medo de perdermos a idéia de brinquedo"(18).

(16) Milton NASCIMENTO e Fernando BRANT, Planeta Blue, do LP Yauaretê, CBS, 1987.

(17) Oswald de ANDRADE, Manifesto Antropófago, Revista de Antropofagia, ano I, nº I, maio de 1928.

(18) Carlos DRUMMOND DE ANDRADE, Brinquedos, In: VERSIPROSA, p.125.

"Verdadeiramente revolucionário é o efeito do sinal secreto do vindowro, o qual fala pelo gesto infantil."

Walter BENJAMIN

CAPÍTULO I

ALGUNS SINAIS PARA UMA PROPOSTA UTÓPICA DE EDUCAÇÃO: O LAZER COMO ESPAÇO PARA O LÚDICO

Lançar alguns questionamentos sobre a discussão conceitual que envolve o lúdico como elemento da cultura, e o lazer como o espaço para a sua manifestação, constitui a preocupação básica deste capítulo. Como pano de fundo é levada em conta a relação de interdependência entre o lazer, a escola e o processo educativo, dando ênfase à ligação lúdico / educação, e sua possível contribuição para a denúncia da contradição prazer / realidade, para o desenvolvimento da criatividade e participação cultural. Trata-se da busca de sinais embaixadores da proposta utópica deste trabalho.

1. O jogo das palavras:

Um jogo de palavras. Assim poderia ser caracterizado o traço comum no tratamento das questões conceituais relacionadas ao campo das manifestações lúdicas. Melhor seria falar em jogo de "caça às palavras". Não é meu propósito "entrar" nesse jogo. Trabalhos recentes têm se debruçado em dicionários, enciclopédias e obras especializadas procurando definições. Mas, uma tomada de posição, ainda que preliminar, sobre o lúdico enquanto manifestação, é imprescindível como pré-requisito para o jogo aqui proposto - a anã

lise da sua relação com o processo educativo. Exige, pois, um exame, mesmo que breve, das várias perspectivas, ou melhor, das diversas fontes a partir das quais possa ser considerado.

Percorrer os verbetes dos dicionários na busca do significado do lúdico é uma experiência interessante, mas pouco esclarecedora, sobretudo se for considerado que a tarefa de especificar um conceito implica na restrição do uso das palavras a ele relacionadas. Nesse caso, a restrição é problemática, pois mais de uma dezena de substantivos são registrados, nos dicionários de língua portuguesa, no ról dos termos relativos ao lúdico. Dessa forma, pelo simples significado comum das palavras que o designam, uma conclusão razoável a que se pode chegar, além da imprecisão, é exatamente o caráter abrangente do lúdico enquanto manifestação.

O grande número de palavras, entretanto, não contribui para a sua especificação. Pelo contrário, a dificuldade de precisão das palavras relacionadas ao lúdico é manifestada, quase sempre, nas traduções para o português, de textos da área. É comum, o aviso dos tradutores, nas notas de rodapé, sobre as possíveis imprecisões, pelo fato, por exemplo, de uma única palavra "brinquedo", designar tanto o objeto quanto a ação do brincar.

No campo específico da Filosofia, vários termos, como "divertimento" e "júbilo / alegria", têm merecido consideração, mas são as tentativas de entendimento do "jogo" que vêm demandando maior esforço dos filósofos. Meu objetivo presente não é uma análise dos desdobramentos da discussão dos vários conceitos relacionados ao lúdico. Para o âmbito deste estudo importa destacar a não restrição da natureza do lúdico a uma esfera de atividade determinada. E pelo menos os três principais termos utilizados na tradição filosófica, não podem ser considerados mutuamente excludentes para a sua manifestação.

Assim, para HUIZINGA, a realização do lúdico se dá no jo-

go(1), que tem sua essência no divertimento (prazer, agrado, alegria)(2). Tentando resumir as principais características do jogo, ele o destaca 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, praticado 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"(3). Outra possibilidade para a manifestação do lúdico é o domínio da festa. E ao abordar as relações entre a festa e o jogo, HUIZINGA constata estreitas relações quanto aos seus elementos comuns: eliminação da vida quotidiana, predomínio da alegria, combinação de regras com liberdade: "Em resumo, a festa e o jogo têm em comum suas características principais"(4). Dessa forma, na abordagem conceitual do jogo, o autor utiliza termos variados e considerados, por outros filósofos, distintos e fundamentais para a manifestação do lúdico.

Na área das chamadas Ciências Humanas vamos encontrar, quer nos autores clássicos, quer nos contemporâneos neles baseados, tentativas de especificação conceitual bastante variadas. Algumas delas procuram a caracterização do jogo, do brinquedo e da brincadeira, por exemplo, através da distinção de traços que seriam constitutivos de cada um deles.

(1) Homo ludens, passim.

(2) Ibid., p.5.

(3) Ibid., p.16.

(4) Ibid., p.25.

O trabalho desenvolvido pelo sociólogo Paulo de Salles OLIVEIRA(5), confrontando as posições de diversos autores, conclui pela caracterização do brinquedo como objeto, cuja utilização seria marcada, com maior intensidade, pelo exercício individual e gratuita, enquanto o jogo e a brincadeira seriam distinguidos pela ação coletiva mais próxima do culto à excelência na prática, à destreza, ao desejo de vencer e à disputa.

Outros autores, como Joseph LEIF e Lucien BRUNELLE, fazem a distinção em termos de valores, associando, de forma direta, um caráter positivo ao jogar (em inglês: "to play") e negativo ao brinquedo (em inglês: "toy")(6).

E há, pelo menos, uma terceira postura, que pode ser verificada, por exemplo, no trabalho das psicólogas Edda BOMTEMPO e Carmem Lúcia HUSSEIN(7). Também a partir da análise dos conceitos de vários autores para designar o brincar, elas concluem pela dificuldade de chegar-se a definições, optando pela utilização de termos variados, respeitando os contextos dos diversos autores que os empregam. Mas, mesmo essa proposta não é de fácil operacionalização. Dificuldades de tradução à parte, o clássico Walter BENJAMIN considera o brinquedo "instrumento do brincar" da brincadeira, distinguindo-o do jogo, pois nesse predomina o caráter de imitação(8). Entretanto, no decorrer dos seus escritos sobre o assunto, verifica-se o uso das expressões brinquedo e brincadeira indistintamente(9). Entre os brasileiros que tratam do tema, a precisão, com relação aos

(5) Brinquedos artesanais e expressividade cultural, p.52-62; O que é brinquedo, passim; e Brinquedo e indústria cultural; p.25-31.

(6) O jogo pelo jogo, p.94.

(7) O brinquedo: conceituação e importância. In: E.BOMTEMPO (Coord.) Psicologia do brinquedo, p.17-28.

(8) Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação, p.70.

(9) Ibid., passim.

termos utilizados, parece não constituir motivo de preocupação. Rubem ALVES, por exemplo, em algumas de suas obras, serve-se de termos variados para se referir ao lúdico, destacando-se "brinquedo" e "jogo"(10).

A questão permanece quando se deixa o terreno exclusivo das palavras e se procura analisar o conteúdo concreto da experiência lúdica. Aqui, além da abrangência, pode-se constatar a forte carga de subjetividade que o lúdico envolve. A mesma Edda BOMTEMPO, em outro trabalho, embora distinguindo "jogo" enquanto comportamento e "brinquedo" enquanto objeto, destaca, baseada em exemplos de conteúdo, a subjetividade de qualquer julgamento envolvendo a diferença entre jogo e brinquedo, considerando que "... nada permite afirmar que determinado tipo de comportamento é jogo ou que determinado tipo de objeto é brinquedo"(11). Dessa forma, a análise descritiva das atividades lúdicas, presente nos estudos de determinada tradição folclórica(12), ou mesmo nos manuais de recreação(13), enfatizando o conteúdo, não contribui para o esclarecimento do seu significado mais abrangente, como campo de manifestação.

Por outro lado, as tentativas de análise puramente conceitual, que procuram isolar as manifestações lúdicas, reduzindo-as segundo critérios racionais, ao nível exclusivo das "idéias", também não contribuem para o reconhecimento do seu campo de manifestação, uma vez que, tomadas em conjunto reúnem uma série de termos,

(10) Ver, por exemplo, Estórias de quem gosta de ensinar, passim; A gestação do futuro, p.95-107 e Variações sobre a vida e a morte, p.22-24 e 165-184.

(11) Brinquedo: necessidades e limitações. In: Paulo de Salles OLIVEIRA, Brinquedos artesanais e expressividade cultural, p.23.

(12) Ver, por exemplo, Luiz da Câmara CASCUDO, Dicionário do Folclore brasileiro, ou Alceu Maynard de ARAÚJO, Folclore nacional.

(13) Ver, por exemplo, Inezil Penna MARINHO, Educação Física, recreação e jogos, ou Nicanor MIRANDA, Organização das atividades da recreação.

usados até mesmo como sinônimos, para designá-lo. As tentativas de diferenciação, entre os vários termos, talvez devido ao caráter artificial das classificações, e à forte carga de subjetividade que os conteúdos comportam, variam de autor para autor, chegando a uma abrangência de tal porte, que inviabilizaria sua caracterização (14).

Essas considerações iniciais, sobre a questão conceitual, reforçam minha posição de optar por uma abordagem do lúdico não "em si mesmo", ou de forma isolada em essa ou aquela atividade (brinquedo, festa, jogo, brincadeira, etc.), mas como um componente da cultura historicamente situada. Outras opções poderiam implicar na colocação apenas parcial e abstrata das questões que o lúdico envolve, o que contribuiria para que este trabalho ficasse mais vulnerável a cair na armadilha de uma análise meramente ideológica e, por conseguinte, embasadora de propostas reforçadoras da situação vigente (vide p.139). Assim, essa opção está diretamente vinculada ao caráter utópico deste estudo, à medida que pretendo fundamentar uma alternativa pedagógica, baseada na consideração do componente lúdico da cultura, a partir da sua manifestação nas relações sociais.

A noção de cultura é aqui entendida em sentido amplo, consistindo "... num 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" (15). Implica, assim, no 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

(14) A questão também é examinada dessa perspectiva, de modo específico com relação ao termo "festa", por José Cláudio Noel RI BEIRO JR., A festa do povo, p.11-13.

(15) Carmem Cinira MACEDO, Algumas observações sobre a questão da cultura do povo. In: E.VALLE (Org.) A cultura do povo, p.35.

restrita ao "produto" da atividade humana, mas tem que considerar também "o processo dessa produção" - "o modo como esse produto é socialmente elaborado"(16). Assim, o lúdico, como componente da cultura, também precisa ser visto dessa dupla perspectiva: como produto e como processo; enquanto conteúdo e enquanto forma.

2. A busca da possibilidade ausente - o espaço para a manifestação do componente lúdico da cultura:

*"Veja bem meu patrão
Como pode ser bom
Você trabalharia no sol
e eu tomando banho de mar"(17)*

*"...
No escritório sonham
que já é de tarde
todas as manhãs
todas as manhãs"(18)*

Trocar de lugar, como as pedras são mudadas no jogo do Caxangã, antecipar as tardes em sonhos matinais, instituir a "happy-hour", e procurar a vingança no domingo, se espalhando por aí (19); Alguns "recursos" para buscar a vivência de uma ausência - o componente lúdico da cultura na sociedade contemporânea.

(16) Carmem Cinira MACEDO, Algumas observações sobre a questão da cultura do povo. In: E.VALLE (Org.) A cultura do povo, p.35.

(17) Milton NASCIMENTO e Fernando BRANT, Caxangã, do LP Elis, Phonogram, 1977.

(18) CAZUZA, Quarta-feira, do LP Sô se for a dois, Polygram, 1987.

(19) "Mas, finalmente é domingo / Naturalmente me vingo / Vou me espalhar por aí". Chico BUARQUE DE HOLLANDA, Bom Tempo, do LP Elis Especial, CBD, 1968.

Na vinculação entre o jogo e a cultura, HUIZINGA não o distingue apenas como um componente, mas destaca o seu caráter básico na cultura que, segundo ele, em suas fases mais primitivas, se processa, fundamentalmente, no ambiente do jogo(20). Na sua análise minuciosa, o autor questiona a existência do elemento lúdico para além dos períodos "primitivos" da cultura, e em sua busca, através da História, é bem sucedido no reconhecimento do componente lúdico, até o século XIX. Mas, pondera que "... já no século XVIII o utilitarismo, a eficiência prosaica e o ideal burguês de bem-estar social(...) haviam deixado uma forte marca na sociedade"(21). Essas marcas seriam aprofundadas pelas consequências da Revolução Industrial, com a passagem do trabalho e da produção, da condição de ideal em ídolo(22).

Em sua valiosa "Pequena contribuição à história dos jogos e das brincadeiras", P. ARIÈS(23) também constata uma diminuição da importância dos jogos e festas nos dias atuais, em comparação com a "sociedade antiga", bem como um crescimento da importância do trabalho "na opinião comum"(24), coincidindo com o momento histórico observado por HUIZINGA.

Embora não exista um consenso entre os vários autores que se dedicam ao estudo do assunto, pelo menos a maioria deles concorda, que é justamente esse período do início da consolidação da industrialização / urbanização, que marca, com contornos bastante nítidos, os campos das obrigações sociais, notadamente as profissionais - o trabalho, e do lazer(25). A partir dessa ruptura trabalho / la-

(20) Homo ludens, p.53.

(21) Ibid., p.212.

(22) Idem.

(23) História Social da criança e da família, p.80-124.

(24) Ibid., p.93-94.

(25) Abordo o assunto em Lazer e humanização, p.20-21.

zer(26), verifica-se uma variação no entendimento do significado do elemento lúdico da cultura, nas sociedades urbano-industriais, que tem provocado muita polêmica, entre os estudiosos do tema.

A base de toda essa polêmica, segundo meu entendimento, parece estar na valorização unilateral das diversas esferas de atuação humana. Na maioria das vezes, dá-se o confronto de posturas baseadas nas potencialidades do trabalho, sobretudo derivadas de uma interpretação de inspiração "marxista"(27), ou do lazer, marcada por um modelo "funcionalista"(28). E há ainda os que distinguem sinais característicos de uma futura "civilização do lazer", que já estaria em gestação(29). Creio que essas posturas baseiam-se em possibilidades abertas de uma perspectiva ideal, e desse prisma, deve-se considerar que as mesmas potencialidades que se oferecem ao trabalho, também poderão ser verificadas no lazer, entendidos ambos como campos de ação humana que busca satisfazer "necessidades". Assim, a análise, em separado, dos dois campos em si mesmos, e desvinculados do contexto social mais amplo, não pode ultrapassar o nível das possibilidades isoladas.

Não concordo com a visão isolada, quer do trabalho, quer do lazer, tendo em vista suas relações interdependentes como esferas de atuação humana(30). Além do mais, os limites divisores entre essas esferas, apresentam-se cada vez mais tênues, do ponto de vista social, na medida que, em grande parte, a vivência do lazer

(26) A questão é analisada por W.WILLS, A nova classe média (White Collor), p.253-256.

(27) Abordo o assunto em Lazer e humanização, p.23 e Lazer e educação, p.23-24.

(28) Abordo o assunto em Lazer e humanização, p.26-29 e Lazer e educação, p.35-40.

(29) Ver, por exemplo, Joffre DUMAZEDIER, Lazer e cultura popular, passim e A revolução cultural do lazer ..., Cadernos de Lazer, 1, p.43-52.

(30) Abordo o assunto em Lazer e educação, p.22-28.

supõe também o trabalho. O espetáculo teatral ou esportivo, por exemplo, é fruto de trabalho, na maioria das vezes de profissionais, sendo vivenciado como lazer pelo público. Apenas por esse exemplo fica clara a fragilidade das análises rígidas, que supervalorizam ou recusam o valor da atividade em si, como trabalho ou como lazer. Questiono também a possível instauração de uma civilização do lazer, do meu ponto de vista, mais um exercício de futurologia. Prefiro colocar a questão a partir do aqui e agora; a partir de como o trabalho e o lazer são vivenciados(31).

Dessa perspectiva vários autores chamam nossa atenção para o que poderia ser chamado de processo de deserotização do trabalho, com a impossibilidade de manifestação concreta dos componentes lúdicos, nessa área de atividade humana, ao mesmo tempo, destacando as barreiras que são observadas para a vivência desse mesmo componente, no lazer. Reportando-se a MARX e sua descrição da situação dos trabalhadores com relação à alienação, Rubem ALVES considera a possibilidade ausente do trabalho como experiência expressiva, lúdica, criadora, que viabilizaria a composição do mundo, pelo trabalhador, na condição de criador, em contraste com a realidade do trabalho, forçado, para outro, sem investimento erótico, feito sem prazer, e que possibilita custear um pouco de vivência prazerosa fora do trabalho(32).

Seja como for, considero que, a partir da observação das relações sociais de produção, tal como se processam atualmente na sociedade brasileira, e apesar de todo o controle social verificado, é importante destacar o lazer, conforme nos lembra J.G.MAGNANI, como espaço "onde as possibilidades de criação e escolha são, com

(31) O "aqui e agora" são colocados como pontos de referência, a partir dos quais a análise é efetuada, mas sem ficar restrita a eles.

(32) Conversas com quem gosta de ensinar, p.20.

certeza, maiores que as existentes numa linha de montagem" (33). Des-
sa forma, embora não possa discordar de alguns autores (34), que es-
tabelecem a distinção entre a esfera de manifestação lúdica, carac-
terizada pela criação contínua e ininterrupta, e a do lazer, marca-
da pela permissão e controle social (35) e, ainda que as atividades
de lazer observadas no cotidiano tenham fortes marcas de "produti-
vidade", de "performance", denotando "status" ou constituindo prã-
ticas compulsórias, não posso ignorar sua ocorrência histórica. As-
sim fazendo, é possível entender o componente lúdico da cultura com
possibilidade de se manifestar concretamente, enquanto produto e
processo, num campo específico de atividades - o lazer.

Historicamente, a vivência do elemento lúdico da cultura,
no lazer, deve ser tão antiga quanto a instauração da obrigação, en-
tendida como compromisso, seja de ordem profissional, social ou fa-
miliar, nas sociedades humanas. Mas, a situação ficou mais clara,
ou seja, a oposição entre as "obrigações" e "gozar a vida" estabe-
leceu-se de maneira mais precisa, à medida que as sociedades foram
passando pelos processos de industrialização e urbanização. No Bra-
sil, as reivindicações sociais nesse sentido, começaram a ganhar
maior força, nas primeiras décadas deste século (36).

Quem, como eu, gosta de música popular brasileira, certa-
mente não deve desconhecer o questionamento "Prã que trabaiã?" e a
opção "não quero outra vida pescando no rio de Jererê", constantes
do cateretê "De papo pro ã", de Joubert de CARVALHO e Olegário MA-

(33) Festa no pedaço, p.171.

(34) Herbert MARCUSE, Eros e civilização, p.173; A ideologia da so-
ciedade industrial, p.20. Ver também Edmir PERROTTI, A crian-
ça e a produção cultural. In: Regina ZILBERMAN (Org.) A produ-
ção cultural para a criança, p.20.

(35) Analiso o assunto em Lazer e educação, p.27-28.

(36) Abordo a questão em Lazer e humanização, p.33-35.

RIANO, gravado pela primeira vez, em 1931(37), com enorme sucesso, uma vez que correspondia a uma necessidade de volta ao rural, das sociedades urbanas recém-instaladas. Saudosismo à parte, em meio à correria do cotidiano de nossas cidades, muitas pessoas, envolvidas com as atividades profissionais, os problemas familiares, as incertezas de mais um "plano econômico", ou as discussões do trânsito, desejam momentos em que seria possível ficar de "papo pro ar", "gozando a vida", junto as pessoas queridas, e não impostas, como geralmente acontece no mundo do trabalho, ou em contato mais estreito com a natureza e o belo. E sonham com o final do expediente, nos escritórios, já no início do dia, ou com um tipo de suor diferente, ou com a hora marcada para ser feliz. É interessante observar que pesquisas de opinião, realizadas por veículos de comunicação e não destinadas a focar diretamente o lazer, como tema principal, acabam revelando, de forma indireta, a importância que ele representa na vida das pessoas das grandes cidades(38). E, embora todas as pesquisas conhecidas demonstrem a diminuição do tempo de trabalho - comparativamente ao início dos processos de industrialização / urbanização, em termos sociais - quando a questão é analisada do ponto de vista da percepção pessoal, as pessoas sentem falta de mais tempo para si mesmas.

Destaco, neste estudo, a manifestação do elemento lúdico nesse universo do poder ter direito a um tempo para si mesmo, lícito(39) e que se contrapõe e complementa o terreno das "obrigações", profissionais, escolares, familiares, religiosas e sociais, ou em

(37) Do disco nº 33469, RCA Victor, 1931.

(38) Conforme, por exemplo, as pesquisas sobre o Orgasmo, realizada pela Folha de São Paulo (publicada em 06/04/86, p.26) e "Nostalgia o caminho para o futuro", realizada pela Saldiva & Associados (publicada em O Estado de São Paulo, 15/11/1987, p.26).

(39) "Lazer", do latim "licere".

uma palavra, no lazer, entendido "... como a 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"(40). Esse entendimento considera, portanto, os aspectos tempo e atitude voluntária, na caracterização do lazer. E esses mesmos dois aspectos também são apontados, por diversos autores, na manifestação do lúdico, através do brinquedo, da festa, do jogo, etc.(41).

Isso não significa que o elemento lúdico da cultura não possa se manifestar em outros "tempos". Muito pelo contrário. 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. A importância de destacá-lo como foco central de análise, de lhe dar ênfase, deriva do fato de que sua ressonância social é diferente dos chamados temas sérios. J.G.MAGNANI somente pôde constatar a importância do lazer na cidade e, mais propriamente, na periferia, baseando sua pesquisa na observação; dessa forma, convivendo com a população no seu cotidiano, verificou uma diferença acentuada no peso dado à questão, comparativamente aos relatórios de pesquisa baseados em instrumentos formais do tipo questionário(42).

(40) Conforme Lazer e educação, p.31. Chego a esse entendimento após a análise da polémica verificada entre os estudiosos do assunto, com relação ao peso dos aspectos "tempo" e "atitude", na caracterização do lazer, na sociedade contemporânea.

(41) Entre outros autores, as noções de disponibilidade, de tempo especial e voluntariedade são relacionadas ao "jogo" por HUIZINGA, op.cit., passim; a combinação dos aspectos tempo e atitude também é destacada por W.WINNICOTT, na caracterização da brincadeira, em O brincar e a realidade, p.146-151.

(42) José Guilherme Cantor MAGNANI, Festa no pedaço, p.134.

3. Denúncia criativa e participativa - alguns sinais para a proposta utópica:

Se é verdadeiro que a visão do lazer como "válvula de escape" da realidade social, ou a sua associação ao consumo puro e simples, estão fundamentadas em dados reais da situação que vivenciamos, no dia a dia, também é forçoso reconhecer: 1. as possibilidades que esse mesmo lazer oferece para o desenvolvimento social e pessoal, nas oportunidades de contato face a face, no aguçamento da sensibilidade, e na variada gama de informações que o seu exercício enseja. E tudo isso com prazer; 2. 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. Assim o fazendo, estaremos considerando o lazer como veículo e objeto de educação, ou, em outras palavras, o seu duplo aspecto educativo(43).

Na análise das relações entre o lazer, a escola e o processo educativo que efetuei, quando da elaboração de minha dissertação de mestrado, concluí "... pela interdependência, entre cada um desses elementos, considerados como pares, ou encadeados", partes que são de um todo mais amplo: o plano cultural(44). Gostaria de destacar, no âmbito deste estudo, a relação do componente lúdico da

(43) Entre outros autores, o assunto é analisado por Renato REQUIXA, Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer, p.52-59; Abordo a questão, mais detidamente, em Lazer e educação, p.57-93.

(44) Lazer e educação, p.151.

cultura, manifestado no lazer, com o processo educativo. Não se trata de estudo exaustivo, uma vez que o aprofundamento da questão de mandaria esforço e espaço que não são compatíveis com a proposta deste trabalho. Ademais, vários autores já se detiveram no exame da questão.

Em termos de análise teórica, a vinculação do lúdico à educação não é nova, remontando à Antiguidade, e qualquer relação de autores que abordaram o tema fatalmente ficaria incompleta, tal a variedade de enfoques(45). HUIZINGA, mais de uma vez, em sua obra clássica, chama a atenção para essa ligação. Num primeiro momento, colocando o caso da linguagem "esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar"(46) que, segundo ele, é desde o início inteiramente marcada pelo jogo. Mas, a vinculação também é estabelecida, quando o autor destaca o caráter agonístico do lúdico em sua relação com o conhecimento e a sabedoria(47): para ele, "toda forma de conhecimento (...) é por natureza profundamente polêmica, e é impossível compreender qualquer polêmica a não ser em termos agonísticos(48). O mesmo autor nos fala do "jogo do saber"(49), colocando a relação entre o lúdico e a educação já a partir das próprias palavras usadas, em diversas línguas, para designar a função lúdica(50).

Por sua vez, W.BENJAMIN, tecendo considerações sobre o "teatro infantil proletário", por ele entendido como a essência da edu

(45) Uma síntese das abordagens é efetuada por Ethel Bauzer MEDEIROS, Brincar - uma das ocupações mais sérias da infância. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 143, p.263-264. BOMTEMPO e HUSSEIN, também analisam o assunto, recorrendo a uma série de "pesquisadores educacionais", op.cit., p.23-28.

(46) Homo ludens, p.7.

(47) Ibid., p.119.

(48) Ibid., p.174.

(49) Ibid., p.173.

(50) Ibid., p.39-40.

cação da criança, compara-o a um jogo, distinguindo-o como jogo(51).

Deve-se levar em conta ainda, que se o conteúdo das atividades de lazer pode ser altamente "educativo", também a forma 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 numa espécie de denúncia da realidade, à medida que contribui para mostrar, em forma de sentimento, a contradição entre obrigação e prazer.

Especificamente quanto à contradição entre prazer e realidade, BROWN chama a atenção para a atividade lúdica, colocando que "o instinto de vida, ou instinto sexual, exige atividade de uma espécie que, em contraste com o modo comum de atividade, só pode ser chamada de lúdica"(52). HUIZINGA também destaca essa contradição no jogo, destacando, como uma de suas características principais, a separação em relação à "realidade", uma reserva de espaço tenso e instável, pois "a qualquer momento é possível à 'vida quotidiana' reafirmar seus direitos, seja devido a um impacto exterior que venha interromper o jogo, ou devido a uma quebra das regras, ou então do interior, devido ao afrouxamento do espírito do jogo, a uma desilusão, um desencanto"(53). Ainda dessa perspectiva, a negação da "lógica do absurdo," que impera na "realidade", é sublinhada por Rubem ALVES, quando analisa o significado do brincar, terreno onde não se leva a sério, não se compactua com a lógica da produtividade(54). Considerado, por Rubem, como o império do desejo, o brincar é apresentado como contraponto denunciador do princípio da realidade, da "lógica do mundo adulto"(55). Para outro estudioso da

(51) Op.cit., p.87.

(52) Vida contra morte, p.356.

(53) Op.cit., p.25.

(54) Variações sobre a vida e a morte, p.177.

(55) Ibid., p.182.

questão, Jean CHATEAU, o domínio interessado das necessidades pode ser abandonado e ultrapassado pelo jogo, com a criação do que ele chama de "mundos de utopia"(56).

A vivência do componente lúdico da cultura, sua consideração principalmente em termos de processo, de forma, é aqui considerada como manifestação de Utopia, e, dialeticamente como denúncia da realidade insuportável. Pelo menos é assim que entendo as colocações de Rubem ALVES, com relação ao jogo. Segundo esse educador "o jogo afirma que a ordem da vida não deve ser controlada através da imposição de um poder a ele estranho. Ele expressa o anseio por uma nova forma de organização social, organização que proporcione o prazer apesar da dor, que expresse a liberdade apesar da coerção" (57). E é, dessa forma, que existe a possibilidade de se operar, na cultura, a conversão do jogo em política(58).

Assim, a vivência social do elemento lúdico da cultura, no campo específico do lazer, extrapola o nível dos conteúdos culturais que são normalmente considerados, pelo menos de modo prioritário, quando da vinculação lúdico / lazer - educação. E nesse sentido, alguns estudos vêm contribuindo para o questionamento das posturas que consideram o lazer, principalmente das camadas mais pobres da população, apenas como "escapismo", ou empecilho à ação política. Recorro, mais uma vez, à contribuição da pesquisa de MAGNANI, bastante significativa, ao demonstrar a importância da consideração do lazer na formação do sentimento de "nós", dos moradores da periferia da cidade grande, no seu "pedaço" significativo(59).

A questão do lazer, considerado em sua manifestação na so-

(56) O jogo e a criança, p.13.

(57) A gestação do futuro, p.171.

(58) Idem.

(59) Op.cit., p.121-169.

cidade atual, é aqui colocada como reivindicação social. Portanto seu significado é bastante diferente do ócio ideal da Antiguidade clássica - privilégio assegurado pelo trabalho escravo, muito embora, eu entenda que as possibilidades de contemplação do ócio possam ser opções individuais, do tempo de lazer(60). Também não pode ser restrito à "classe ociosa" de WEBLEN(61). Quando uso o termo ócio / lazer, no decorrer deste estudo, não é com o mesmo sentido pelo qual é empregado por WEBLEN, para quem o ócio "... significa simplesmente tempo gasto em atividade não produtiva". Segundo esse autor, "gasta-se o tempo de modo não produtivo: primeiramente, por um sentimento da indignidade do trabalho produtivo e, em segundo lugar para demonstrar a capacidade pecuniária de viver uma vida inativa"(62). Apesar de utilizar algumas vezes o termo "lazer", WEBLEN não o explicita, fazendo crer que o considera parte integrante do ócio, ao contrário do que defendo - o ócio como possibilidade do tempo de lazer(63). É importante destacar a diferença de enfoques, uma vez que, se por um lado, o ócio e o consumo conspícuo e o ócio vicário, caracterizados por WEBLEN, podem estar nas origens do lazer, tal como se manifesta, na prática, hoje, na moderna sociedade, marcado pela performance e pelo consumo ostentatório, por outro lado, sua hipótese sobre a provável origem das festas e divertimentos restringe e descaracteriza o componente lúdico dessas manifestações.

(60) Enfoque a relação lazer / ócio em Lazer e educação, p.32-33.

(61) T.WEBLEN, A teoria da classe ociosa, passim. O livro, lançado primeiramente em 1904, tem como seu objeto "... a origem e a natureza de uma classe ociosa convencional, de um lado, e, de outro, o início da propriedade individual, como um direito convencional ou um apelo a seu reconhecimento" (p.36). Suas colocações fundam-se na "divisão em uma classe ociosa e uma classe trabalhadora" (p.36), classe ociosa essa caracterizada pela "desnecessidade de trabalhar" (p.52), ou como a "classe rica não industrial" (p.195).

(62) Ibid., p.54.

(63) Conforme Lazer e educação, p.32-33.

Assim, para ele, as festas e divertimentos "... se originaram provavelmente no simples sentimento ingênuo de ostentação; bem cedo, todavia, adquiriram aquela utilidade de consumo conspícuo, retendo até hoje (1904) esse caráter"(64).

Considero o lazer, no âmbito deste estudo, como possibilidade privilegiada, enfatizada, para a vivência (em conteúdo e forma, enquanto produto e processo) de valores que embasem mudanças, ou abram perspectivas para mudanças de ordem moral e cultural, necessárias para a implantação de uma nova ordem social(65). Os movimentos ecológicos, de mulheres, de jovens, têm alicerçado muitos dos valores orientadores da sua ação, com base na vivência e na reivindicação do tempo de lazer.

Dessa perspectiva, o lazer é aqui encarado como possibilidade também para o encontro informal das pessoas, e nesse encontro, para a geração de valores, sinais embaixadores da proposta utópica. Assim, não apenas conteúdos culturais(66) são verificados nas atividades de lazer. A procura de contatos face a face, o estabelecimento de vínculos afetivos e uma série de outras formas de relacionamento social, também podem se manifestar no lazer das pessoas. Deixar de considerar estes aspectos das atividades de lazer, pode contribuir para constatações não muito precisas, por exemplo, nas questões que envolvem o associativismo da população brasileira.

Quase sempre um outro interesse cultural no lazer - arte, esporte, etc., dá as bases, e até serve de "desculpa" para a satisfação de interesses sociais, mesmo porque o limite, aqui colocado

(64) T.VEBLEN, op.cit., p.80.

(65) Abordo o assunto em Lazer e educação, passim.

(66) Conforme Joffre DUMAZEDIER, Valores e conteúdos culturais do lazer, p.110, o lazer envolve interesses culturais (manuais, artísticos, intelectuais, físicos) e sociais. Luís Octávio de Lima CAMARGO, O que é lazer, p.18, inclui entre os interesses culturais, os turísticos. Analiso o assunto em Lazer e humanização, p.39-44 e Lazer e educação, p.121-123.

para facilitar a análise, não é observado de forma clara no cotidiano. Isso quer dizer, por exemplo, que após frequentar, por um certo período, um grupo que corre ou caminha, todas as manhãs, a continuidade das corridas ou caminhadas, pode não dizer respeito apenas ao aprimoramento da forma física, mas também à oportunidade de convivência. Nesse caso, a atividade "física" criou a oportunidade de convivência. Mas, em outros casos, é a procura do relacionamento social que leva ao desenvolvimento de atividades "culturais". Os grupos de convivência de idosos oferecem muitos exemplos de pessoas que, motivadas pela convivência, passaram a desenvolver novas atividades, nas áreas das artes plásticas, do artesanato, do esporte, etc.

Essas variadas formas de "associativismo informal", propiciadas pela vivência do lazer, geralmente não são registradas em estatísticas, ou suficientemente estudadas, o que pode contribuir para constatações equivocadas, ou que deveriam, pelo menos, ser objeto de questionamento, como a afirmação de que o "brasileiro não é associativo", quase sempre considerando a vinculação a associações formais, em comparação com outros países(67).

Algumas organizações como sindicatos, associações de moradores, setores da Igreja, etc., estão percebendo as possibilidades que o lazer oferece quando encarado dessa perspectiva.

"...

*Então a democracia cansou de esperar, ela não é de ferro, é?
- Sabem o que mais? Vou ali à Rua Lauro Müller em Botafogo, e começo a funcionar imediatamente.*

(67) Conforme Paulo de Salles OLIVEIRA. É o brasileiro associativo? Leituras CELAZER, 13.

...

Olha aí, minha gente, o sufrágio universal operando com toda a força em miniatura política, num pedacinho de área metropolitana do Rio de Janeiro(...) Não podendo escolher o chefe da Nação ou o governador do Estado, escolhem o conselho diretor da ALMA.

Leram bem? Esse nome lindo-lindo é sigla da Associação dos Moradores da Lauro Müller e Adjacências(...)"(68).

A ALMA, Associação dos Moradores da Lauro Müller e Adjacências, no Rio de Janeiro, é apenas um exemplo da união de toda uma comunidade, em torno do lazer enquanto reivindicação(69). Um exemplo vivo do lazer gerando e sendo gerado na experiência axiológica.

"Nós descobrimos que um grande problema que o movimento sindical enfrenta hoje é na área cultural. Existe uma rajada muito grande de contra informações ou informações deturpadas. Então vamos investir em comunicação, cultura, recreação e formação sindical. Temos um boletim informativo diário, vamos voltar com a nossa 'Tribuna Metalúrgica'(...) e queremos criar uma revista de qualidade(...), não para fazer discurso, mas para promover o intercâmbio entre os associados e suas famílias". A afirmação é do presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, Vicente Paulo da SILVA(70), e demonstra, se considerada no conjunto de medidas que

(68) Saudação à ALMA em crônica, por Carlos DRUMMOND DE ANDRADE, A boca do túnel, Jornal do Brasil, 11/10/1977.

(69) A organização dessa Associação é descrita e analisada por Pedro PORFÍRIO, O poder da rua. Ver, especificamente, o capítulo "Área de lazer - assim nasceu a ALMA", p.20-35.

(70) Entrevista publicada no jornal Folha de São Paulo, edição do dia 10/09/1987, p.A-27, concedida a Roberto CAMARGO.

a diretoria daquele sindicato vem adotando, uma nova postura, ou um novo estilo, do movimento dos trabalhadores. Percebe-se, claramente, que alguns líderes do movimento sindical, sem abrir mão de suas convicções políticas, e até mesmo para buscar uma abrangência maior à luta política, vêm incorporando atividades de lazer, gradativamente, aos programas desenvolvidos pelos órgãos de classe. Os planos do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, que já conta com a "TV dos trabalhadores", incluem uma emissora de rádio, construção de nova sede de campo e promoções artísticas e esportivas, como festivais de música e campeonatos de futebol inter-fábricas.

O fato em si não é novidade. Atitudes semelhantes já eram adotadas, ou ainda o são, pelo velho modelo sindical assistencialista. A perspectiva, porém, é diferente: trata-se de "trazer os trabalhadores de volta para a entidade", através de um intenso programa cultural recreativo ou, em outras palavras, de lazer. E é essa nova perspectiva que importa destacar aqui, pois significa muito mais que a simples instrumentalização do lazer. Trata-se do reconhecimento do fascínio que as atividades de lazer exercem sobre a população, de modo geral, independentemente de classes sociais. E mais, ainda, do reconhecimento de suas potencialidades como um tempo de vivência de novos valores, questionadores da realidade social. Não simplesmente um mero atrativo, considerado de uma perspectiva utilitarista.

A solidariedade de um grupo de vizinhança, a garra de uma torcida organizada, a capacidade de mobilização dos grupos de convivência de idosos, a organização das escolas de samba e blocos carnavalescos: Poucos exemplos da riqueza do relacionamento humano vivenciado no lazer, de forma lúdica. A comparação com o desânimo, a desunião e a desorganização de determinados grupos formais, dá margem a uma série de interrogações.

Vivemos uma época de crise. Os próprios detentores do po-

der institucionalizado vêm a público e proclamam que o "povo" está cansado de ter esperança. No entanto, há sinais de que a esperança não morreu e continua permitindo a resistência. Esses sinais ficam mais claros nos momentos de festa, de prazer, de alegria, principalmente nos eventos coletivos, que contagiam, emocionam. Apesar de todas as tentativas de operacionalização do lazer, para recuperação da força de trabalho, ou como simples espaço de tempo para o consumo, ou como forma deturpada de "circo" - da expressão "pão e circo" -, ainda sobram "brechas" para a manifestação do lúdico, em conteúdo e forma. A sedução que o lúdico exerce, suas possibilidades de denúncia da realidade, fazem com que os valores do lazer possam desempenhar um papel de subversão.

Embora não de modo exclusivo, é particularmente, no tempo de lazer, que são vivenciadas situações geradoras de valores que poderiam ser chamados de "revolucionários"(71). São reivindicadas formas de relacionamento social mais espontâneas, a afirmação da individualidade, a convivência com, ao invés do domínio sobre a Natureza, etc. Falar no caráter "revolucionário" do lazer implica em sublinhar mudanças ou questionamentos de valores, que vêm ocorrendo pelo "revolver" de uma estrutura temporal e espacialmente coercitiva, no cotidiano das pessoas. Gente comum, bem distante do que poderia ser caracterizado como "classe ociosa", que trabalha, luta para trabalhar, mas que também faz questão de preservar a alegria, na maioria das vezes impossível no ambiente de trabalho, pela rotina, pela exploração, etc. O lazer do trabalhador, as pequenas parcelas de alegria permitidas aos que trabalham, não pode ser enten-

(71) O termo Revolução cultural é aqui utilizado de forma diferente da enfocada por J.DUMAZEDIER, entre outras obras, em Lazer e cultura popular e A revolução cultural do lazer ..., CADERNOS de lazer, 1, p.32-52. A diferença é de perspectiva, uma vez que aquele autor vislumbra a implantação de uma "civilização do lazer", já em gestação.

dido, como já disse, inspirado no modelo da Antiguidade: finalidade da existência de privilegiados apoiada na exploração da maioria. Ao contrário, é fruto da sociedade urbano-industrial e, dialeticamente incide sobre ela, como gerador de novos valores que a contestam(72).

É importante frisar, mais uma vez, que a consideração da relação entre a manifestação do componente lúdico da cultura, no lazer, e a educação, transcende a aquisição de informações, vai além dos conteúdos culturais. Não se trata, pois, da consideração de um instrumento leve e eficaz para facilitar o processo de aprendizagem, para a adequação conformista de indivíduos a uma sociedade estabelecida inquestionável. Longe disso, é uma questão de participação cultural - usufruir e criar cultura.

Entendo por verdadeira participação cultural a atividade não conformista, mas crítica e criativa de sujeitos historicamente situados. Assim, a vivência do lúdico precisa ser considerada também na sua contribuição para que os níveis culturais conformistas sejam superados e que a prática de atividades de lazer se transforme em participação efetiva(73). Entendo, ainda, a participação cultural como uma das bases para a renovação democrática e humanista da cultura e da sociedade, na perspectiva gramsciana(74), tendo em

(72) Nesse sentido, os dados constantes do Anuário Estatístico do Brasil, do IBGE, de 1986, podem dar uma idéia da situação da população brasileira, no campo do lazer, confirmando que mais de um em cada quatro brasileiros ocupados(27,3%) trabalham 49 horas por semana, ou mais. E não se trata, como poderia ser argumentado, do alongamento da jornada de trabalho para obtenção de melhores condições de vida. É questão de sobrevivência, mesmo, uma vez que, dos trabalhadores que ganham um salário mínimo, ou menos, 24,7% trabalham 39 ou mais horas, por semana, 70% trabalhando 40 ou mais horas semanais.

(73) Sobre os níveis: elementar ou conformista, médio ou crítico, superior ou inventivo, ver Joffre DUMAZEDIER, A teoria sociológica da decisão, p.72-73.

(74) Abordo a questão em "Gramsci e a revolução cultural", Reflexão, 27, p.33-46.

vista, não sō a instauraçāo de uma nova ordem social, mas de uma nova cultura, iniciada pela necessāria reforma intelectual e moral. Isso nāo significa o isolamento do plano cultural, do social e do econōmico, mas tāo-somente, que nāo cabe justificar o imobilismo pela existēncia de uma ordem social adversa. Pelo contrārio, essa situaçāo aumenta a responsabilidade de atuaçāo na vida cultural, procurando um vīnculo orgānico com o povo, buscando sua participaçāo cultural efetiva.

Nāo se trata do isolamento do componente lūdico da cultura, como jā tive ocasiāo de manifestar anteriormente, ao āmbito especīfico do lazer, de forma exclusiva. Porē m, suas possibilidades de manifestaçāo, nessa ārea, os sinais de sua vivēncia social, apontam nessa direçāo. Nāo se trata, tampouco, de estabelecer antagonismos irreconciliāveis entre prazer e realidade. BROWN coloca que "a doutrina de que o lūdico ē o modo essencial de atividade de uma humanidade livre, aperfeiçoada ou satisfeita, apresenta implicaçōes para a reforma social". Segundo ele, "a histōria estā transformando a questāo da organizaçāo da sociedade humana e a natureza humana no espīrito do brinquedo a partir de uma possibilidade especulativa, a uma necessidade realīstica". Prossegue o autor, chamando a atençāo para a "total incapacidade humana tal qual ē hoje de fazer autēntico emprego do lazer para brincar"(75). De certa forma, essas consideraçōes de BROWN apontam para a consideraçāo do lazer, tal como proponho, como tempo possīvel para a vivēncia de valores questionadores da ordem moral e cultural vigentes, ao mesmo tempo levando em conta a necessidade de considerā-lo como objeto de educaçāo.

A necessidade da recuperaçāo da força do lūdico na educaçāo fica ainda mais patente, se considerarmos que o processo educaçāo

(75) Vida contra morte, p.52.

tivo, tal como se manifesta, na sociedade contemporânea, é voltado, quase que exclusivamente, para a "vida produtiva". Como já declarei anteriormente, não entendo lazer e trabalho como campos isolados ou opostos. E, do meu ponto de vista, é por entender a questão apenas do ponto de vista da oposição, que autores, como ROSSI, por exemplo, generalizam todas as propostas baseadas na vivência da alegria, como "revolucionarismo alegre" da educação capitalista(76). A análise desse e de outros autores é fundamentada na proposta de ILLICH, de oposição entre trabalho e lazer(77). Creio que é somente percebendo que não se trata de uma opção, entre dois pólos irreconciliáveis, mas da consideração da necessidade de mudança em ambos, que se poderá caminhar para uma transformação da "lógica do absurdo" que rege a nossa sociedade, ou para a superação da "antinomia da economia e amor, trabalho e divertimento"(78).

A participação passa pela informação. Portanto, é fundamental a consideração dos conteúdos culturais, seu efetivo domínio, para o exercício da participação(79). Porém, a questão não se esgota aí. É preciso levar em conta, também, a forma pela qual essa participação se processa - a criticidade e criatividade do seu exercício. Pelo menos é dessa perspectiva que penso que se poderia formular uma política cultural, contrapondo-se à comercialização das diversas dimensões da vida social, inclusive do próprio lazer, que se processa em nossa época. Seus objetivos estariam ligados, assim, à "liberação das forças criativas da sociedade"(80).

Para Johan HUIZINGA, a ligação lúdico / jogo e cultura é es

(76) W.G.ROSSI, Capitalismo e educação, p.108-109.

(77) I.ILLICH, Sociedade sem escolas, p.19.

(78) BROWN, Vida contra morte, p.72.

(79) Conforme Fernando Henrique CARDOSO, A questão da participação . In: A democracia necessária, p.64-65.

(80) Conforme Celso FURTADO, Desenvolvimento e Cultura. In: Sérgio MASCARENHAS (Org.), Raízes e perspectivas do Brasil, p.16.

tabelecida de uma perspectiva social: "a cultura surge sob a forma de jogo(...) em suas fases mais primitivas a cultura possui um caráter lúdico,(...) ela se processa segundo as formas e no ambiente do jogo"(81). Por sua vez, D.W.WINNICOTT, chama a atenção para a brincadeira como base para a participação cultural. São que, enquanto o jogo é visto por HUIZINGA de uma perspectiva sócio-cultural, a brincadeira é enfocada por WINNICOTT de uma perspectiva individual. Esse último autor destaca a riqueza da experiência do brincar, como base para a captação criativa da herança e da formação dos indivíduos. "É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu(self)"(82). Para ele "... o brincar conduz naturalmente à experiência cultural e, na verdade, constitui seu fundamento"(83). LEIF e BRUNELLE também fazem a vinculação de dependência entre a criatividade e a atividade lúdica(84). E a relação entre o jogo e a criação cultural, também é efetuada por CHATEAU, ao destacar suas possibilidades, enquanto exercício de todas as faculdades da criança e seu caráter gerador de "atividades superiores"(85), concluindo que "... é pelo jogo que a humanidade se insinua por toda parte, e é pelo jogo que essa humanidade se desenvolve"(86).

Embora a vinculação lúdico / criação - participação cultural possa ser questionada em termos de origem, de relação causa-efeito exclusiva, uma vez que posturas como essas podem contribuir para a separação do homo faber do homo ludens, é importante, até para con

(81) Homo ludens, p.53.

(82) O brincar e a realidade, p.80.

(83) Ibid., p.147.

(84) O jogo pelo jogo, p.107.

(85) O jogo e a criança, p.122.

(86) Ibid., p.123.

trabalhar o peso dado ao trabalho pela "moral cristã tradicional" e por certa tradição "marxista", destacar a contribuição da vivência do jogo, do brinquedo, da festa, da brincadeira, na produção e fruição da cultura.

Voltar atrás para ir à frente, recuperando o passado em busca do futuro. Tal parece ser o processo de construção do humano que vem se verificando, apesar de todas as barreiras sociais, na vivência do lúdico, no lazer.

*"E se, de repente
A gente não sentisse
A dor que a gente finge
E sente
Se, de repente
a gente distraísse
o ferro do suplício
ao som de uma canção
então, eu te convidaria
prã uma fantasia
do meu violão:
Canta, canta uma esperança
Canta, canta uma alegria
Canta mais
..."(87)*

Talvez seja exatamente pelas possibilidades de contestação de valores da "realidade", que o lazer enseja, que proliferam as tentativas de manipulação do chamado "tempo livre". Superando o realismo, pela evasão da festa, busca-se a vivência de novos modelos e não "remendos" nos existentes. E são aqueles que menos dispõem de "vestimentas adequadas" que vestem "fantasias". Como nos lembra H. COX, "talvez os excluídos dos benefícios de uma sociedade sejam os

(87) Chico BUARQUE DE HOLANDA, Fantasia, do LP Vida, Polygram, 1980.

que mais frequentemente sonham sobre uma outra, entrando às vezes em ação para realizá-la". É nesse sentido que o autor vincula a "capacidade de fantasia" à "abertura do homem para um futuro realmente novo", constatando, ainda, que "a fantasia pulula entre os descontentes"(88).

Utopia? Sim, utopia. E por isso coloco a proposta a ser desenvolvida neste trabalho em termos de esperança. Não um projeto ir realizável ou pura fantasia sem fundamento, mas contendo a idéia do devir humano, projetando possibilidades de mudança, embasada em dados reais-sinais, porém sem a aceitação passiva dessa "realidade". Aposto na criação, na recreação, na imaginação, na criatividade. "Nas utopias vemos a lógica da criatividade alcançando o seu limite último"(89). Vemos a recusa do estabelecido e o anúncio do novo. É preciso assumir, com todos os riscos, a vocação utópica da educação, fundada na criatividade da dimensão lúdica.

O valor da imaginação no processo educativo é destacado por João Francisco DUARTE JR., na sua busca dos fundamentos estéticos da educação. Para esse autor "o ato do conhecimento e da aprendizagem é em sua essência, dirigido e orientado pela imaginação"(90). Relaciona, ainda, imaginação e cultura, entendendo-a como concretização de valores(91). Por sua vez, abordando o assunto educação e criatividade, no ensaio "Escolas: A libertação do novo", Régis de MORAIS, também relaciona imaginação e criatividade, diretamente à valorização(92). Por que então não trilhar de fato, o caminho das pos-

(88) A festa dos foliões, p.68.

(89) Rubem ALVES, A gestação do futuro, p.122.

(90) Fundamentos estéticos da educação, p.43. Análise baseada em diversos autores, destacando-se Rubem ALVES, O enigma da religião, entre outras obras.

(91) Ibid., p.47.

(92) Entre a educação e a barbárie, p.47-63. Análise efetuada a partir de diversos autores, destacando-se Pierre FURTER, Educação e vida.

sibilidades 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?

E esses novos valores, como vimos, estão sendo gerados, apesar de todas as dificuldades, que são impostas pela atual estrutura da sociedade. Assim, a busca dessa utopia não pode ser caracterizada por uma linha reta, uniforme, com sentido único. No decorrer do processo de vivência de novos valores são verificados desvios, deturpações, manipulações, que colocam em questão esses mesmos valores(93). Não se trata, pois, de um movimento organizado, no seu geral, com bases, lideranças, etc. A contestação de valores ocorre em setores diferenciados. Todos têm em comum a recusa da sociedade estabelecida que não permite nem mesmo a esperança(94). Entendo-os, assim, como sinais de esperança.

Há um grande risco: a transformação da contestação em ideal acalentando que, simplesmente, ajude a conviver com o real injusto. E, nas circunstâncias atuais, até mesmo isso não seria uma vitória? Além do mais, como nos lembra Rubem ALVES, "... a idéia do jogo implica também a impossibilidade de caminhar com certezas, o colapso dos olhos, a inutilidade das evidências, a necessidade do risco, da aposta"(95).

Creio que toda a abordagem da questão estaria comprometida se o lazer, na sua relação com a educação, fosse aqui considerado

(93) Analiso o assunto em Lazer e humanização, p.16-17.

(94) José Cláudio Noel RIBEIRO JR., analisando as possibilidades da festa popular na "pedagogia da resistência" (A festa do povo, p.45-57), destaca como suas características: o conflito, o contraste, a celebração, a expressividade e a utopia.

(95) Variações sobre a vida e a morte, p.188.

de maneira isolada, sem levar em conta as mútuas influências das outras esferas da vida social. Não proponho, no entanto, o elogio do lazer como "finalidade da existência", ou "ideal de felicidade". Se assim o fizesse, estaria definindo, num passe de mágica, a solução de todos os problemas sociais, ou pelo menos sua "compensação", pela simples consideração das possibilidades abertas pela vivência do lúdico, no lazer. O "sentido" da vida não pode ser buscado, como muitas vezes somos levados a acreditar, apenas nas possibilidades abertas por um fim de semana, ou pelo final do expediente, embora essas ocasiões possam ser consideradas, também, como alternativas de felicidade, ou formas de resistência para o cotidiano pesado.

Parece não haver dúvidas de que a busca do prazer, no lazer, pode constituir uma cilada do simples consumo. Mas, a questão comporta a análise apenas desse ângulo? Creio que não; e de qualquer forma, não é mais possível ignorá-lo, em qualquer faixa etária, sexo, ou categoria sócio-econômica, na busca da felicidade. E assim, não faz sentido sua não consideração como espaço privilegiado, ainda que não único, para a manifestação do componente lúdico da cultura, contribuindo para a denúncia da contradição prazer/realidade, para a superação da criticidade pela criatividade, na participação cultural, e estimulando a experiência axiológica, pela geração de novos valores.

CAPÍTULO II

LAZER E INFÂNCIA - O FURTO DO LÚDICO: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO EDUCATIVO

"É gozado. Há feministas e machistas, há ecologistas e comunistas, há socialistas e nacionalistas, há capitalistas e outros. São não há criancistas, que é muito importante. Mas, para isto acontecer, é preciso que as crianças, ao crescer, se lembrem do que é ser uma criança, que todos acham que é boba, burra e fraca, que não entra em cinemas, não pode ver o avô e outros parentes no hospital. Essa é a criança de hoje. Talvez isso mude depois"(1)

Como poderia ser entendida a aplicação do termo lazer à infância? A procura da resposta a essa questão está ligada, creio eu, à dominação exercida sobre a cultura da criança, com o "furto" do

(1) Paulo, 11 anos (em 1983), fragmento de redação publicado na Folha de São Paulo, 30/05/1985, p.27.

seu componente lúdico. Há um descompasso entre o discurso oficial, que reconhece a sua importância, e a ação social que se desenvolve nesse sentido. E a restrição de tempo e espaço para a criança, acaba reduzindo a cultura infantil, praticamente, ao consumo de bens culturais, produzidos não por ela, mas para ela, segundo critérios adultos, contribuindo para a transformação do brincar em "mercado-ria" e para o comprometimento da evasão do real, que possibilita a imaginação de novas realidades. É o desrespeito à cultura da criança, chegando mesmo à inibição da sua manifestação, e a "contribuição" da Escola nesse sentido, que serão enfocados neste capítulo.

A discussão é bastante polêmica, a começar pela aplicabilidade do termo "lazer" ao universo infantil. E não se trata de uma questão de terminologia apenas.

1. O lazer e a cultura da criança:

A aplicação do termo "lazer" à infância não é consensual, entre os autores que estudam o assunto(2). Isso ocorre pelo peso considerável do aspecto "tempo" na conceituação do lazer, o que pode levar à consideração de sua não aplicabilidade à criança, uma vez que, pelo menos em termos ideais, a infância seria marcada pelo "descompromisso", pela falta de "obrigações", o que implicaria na impossibilidade de contraposição obrigação / lazer e, conseqüentemente, da demarcação de um tempo "livre", ou "disponível", para essa faixa etária. Já tive oportunidade de lançar alguns questionamentos sobre essa pretensa disponibilidade de tempo, na infância, e sua fruição livre e espontânea(3). Creio que a consideração da infân-

(2) Conforme Stanley PARKER, A sociologia do lazer, p.60.

(3) Lazer e educação, p.106-121; O lazer e o uso do tempo na infância, Comunicarte, 6/7, p.89-98.

cia como o reinado absoluto do lúdico advém de uma abstração da criança, que não a enxerga como integrante da sociedade concreta.

A análise da criança inserida na sociedade demonstra que, de uma perspectiva mais geral, o que vem se verificando, de modo crescente, é o furto da possibilidade da vivência do lúdico na infância, ou pela negação temporal e espacial do jogo, do brinquedo, da festa, ou mesmo através do consumo "obrigatório" de determinados bens e serviços oferecidos como num grande supermercado. A sociedade burguesa, instrumentalizando a cultura, destacando o seu caráter produtivo e sua manifestação enquanto produto apenas, desvaloriza, ou até mesmo deixa de considerar a criança enquanto tal, por não reconhecê-la como produtora de cultura. Na nossa sociedade, e particularmente nas grandes cidades, ainda que por razões bem diferentes, as crianças não têm tempo e espaço para a vivência da infância, como produtoras de uma "cultura infantil", e isso independente de sexo, ou das classes sociais.

Florestan FERNANDES reconhece a existência de uma cultura infantil, "constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizada por sua natureza lúdica atual"(4), distinguindo nela uma "educação da criança, entre as crianças e pelas crianças"(5). Entretanto, o próprio sociólogo reconhece o caráter impuro dessa manifestação, uma vez que se acha impregnada por elementos da cultura dos adultos.

A partir das considerações feitas por Marilena CHAUI sobre os termos "cultura popular" e "cultura do povo"(6) é possível considerar as dificuldades de manifestação de uma "cultura da criança", que não lhe pertence somente, mas é produzida por ela, e ao

(4) Folclore e mudança social na cidade de São Paulo, p.171.

(5) Ibid., p.176.

(6) Cultura do povo e autoritarismo das elites. In: E.VALLE(Org.), A cultura do povo, p.121-122.

mesmo tempo, a ambiguidade da expressão "cultura infantil", uma vez que pode levar à suposição de que traços culturais, verificados entre crianças, sejam específicos dessa faixa etária.

Seja como for, a valorização da cultura da criança não implica, necessariamente, na visão romântica da consideração unilateral dos seus conteúdos, em bloco. Alguns autores são cautelosos, procurando detetar as contradições culturais vividas por crianças de uma mesma classe social. Nesse sentido, G.SNYDERS, ao caracterizar a criança proletária distingue nela um "duplo rosto"(7). Mas, o que importa destacar, no âmbito deste estudo, é o componente lúdico da cultura da criança, e a necessidade de sua vivência, independente de classe social. Isso implica na consideração de uma unidade na infância, mesmo reconhecendo as diferenças de classes entre as crianças. Essa unidade pode ser entendida como a "proletarização" da criança: Não deixa de reconhecer as desigualdades das classes sociais; só que também leva em conta que, com relação ao adulto, todas as crianças são proletárias em termos de projeto humano, e da própria vivência de sua faixa etária. Leva em conta, ainda, que com relação ao furto do lúdico, a expropriação provoca uma certa igualdade.

2. A igualdade provocada pelo furto do lúdico:

"Através daquelas vêrgas simbólicas, que separavam dois mundos, a estrada real e o castelo, o menino pobre mostrava o seu brinquedo ao menino rico, e este o examinava com avidez, como objeto raro e desconhecido.

(7) G.SNYDERS, Escola, classe e luta de classes, p.381-390.

Ora, esse brinquedo, que o pequeno por calhão atraía com afagos, agitava e sacudia, numa espécie de gaiola, era um rato vivo! Os pais, certamente por economia, haviam tirado o brinquedo da própria Vida.

E as duas crianças riam uma para a outra, fraternalmente, com dentes de uma brancura igual"(8).

Rubem ALVES chama a atenção para a modificação da consciência proletária, "de consciência da pobreza para consciência da impotência, ou melhor, para a consciência de ter se tornado impotente perante a história(9). Embora essa consideração não possa ser aplicada, tal como observa o autor, diretamente à faixa etária infantil, pode contribuir para a caracterização da dominação exercida sobre a criança, extrapolando o conceito de classe social e invadindo o campo da faixa etária; Ainda mais se considerarmos a ausência de perspectiva de criação, que implica na negação de referencial cultural. Para Rubem, a identificação da consciência proletária se dá pela "consciência de dominação de um poder que não lhe permite criar a própria história ..."(10). Enxergando as possibilidades da ação criativa somente no contexto da esperança e do poder, o autor argumenta que a consciência oprimida não é provida desses elementos, e que sua ação não tem força criadora, em virtude da dominação exercida pelo amo(11).

É até comum se falar na "falta de linguagem e imaginação" de crianças e jovens. E não faltam estudos tentando detetar "cien-

(8) Charles BAUDELAIRE, O brinquedo do pobre. Pequenos poemas em prosa, p.60-61.

(9) Da esperança, p.51.

(10) Ibid., p.52.

(11) Ibid., p.53.

tificamente" as causas para esse efeito. Entre aquelas são apontadas a "massificação", o "desrespeito aos dialetos das classes menos favorecidas", a "imposição da linguagem oficial", etc. Sem deixar de levar em conta esses fatores, penso que a "pobreza" de linguagem e imaginação está, diretamente, ligada à "pobreza" de experiência de vida humana, e nela, à restrição do lúdico. E essa "pobreza" não é exclusividade de classes sociais. Nesse aspecto todos somos pobres. É nesse sentido que entendo as crianças, consideradas por KORCZAK, como vítimas "da miséria", ou "do excesso"(12).

De modo geral, o que se observa na nossa sociedade, com relação à criança, é a impossibilidade de vivência do presente, em nome da preparação para um futuro que não lhe pertence. Acredito que negar a possibilidade de manifestação do lúdico é negar a esperança. E ao negar a esperança para a faixa etária infantil, a sociedade nega para si, como um todo, a esperança de um futuro novo. Dessa forma, essas colocações são aqui efetuadas, não no sentido de desviarem a atenção para as desigualdades de classes sociais, mas sim de chamar a atenção para a especificidade da dominação, em termos, também, de faixa etária que, inclusive, a transcende.

Considerar a igualdade provocada pelo furto do lúdico na cultura da criança é denunciar a relação de dominação existente. Implica, assim, no não isolamento da criança num mundo só seu, mas sim na sua consideração como parte da sociedade.

O entendimento da criança como participante da dinâmica da sociedade é importante, inclusive, para a caracterização do lúdico. Essa necessidade é destacada por W.BENJAMIN, para quem "jamais se chegaria à realidade ou ao conceito de brinquedo se se tentasse explicá-lo unicamente pelo espírito das crianças". O brinquedo da

(12) O direito da criança ao respeito. In: DALLARI e KORCZAK, O direito da criança ao respeito, p.93.

criança não é o testemunho de uma vida autônoma e especial, mas é entendido pelo autor como "diálogo simbólico entre ela e povo". E ao considerá-la como parte de um povo e de uma classe, BENJAMIN destaca que seus brinquedos não são escolhidos por conta própria; isso ocorre, não raro, entre os objetos que os adultos jogaram fora. É assim que as crianças "fazem a história a partir do lixo da história", o que as aproxima dos "inúteis", dos "inadaptados" e dos "marginalizados"(13). Tiram prazer, alegria, a partir da "inutilidade".

Tecendo comentários sobre exposições de desenhos infantis, realizadas em 1928, BENJAMIN compara a coletividade infantil com as assembléias populares, o exército, a fábrica, e chama a atenção da classe operária para exercer o privilégio de prestar a máxima atenção a essa coletividade, que jamais poderá, segundo ele, ser enxergada com nitidez pela burguesia. Destaca também o poder e a atualidade da coletividade infantil, manifestados na criação e no comportamento das crianças(14).

ARIÈS demonstra o "sincronismo entre a classe de idade moderna e a classe social: ambas nasceram ao mesmo tempo, no fim do século XVII e no mesmo meio: a burguesia"(15). E ele não apenas estabelece a relação entre o surgimento do sentimento de infância e o sentimento de classe, como também mostra a "evolução" de uma situação em que crianças e adultos de classes sociais diversas partilhavam jogos e brincadeiras, para outra em que os mesmos componentes lúdicos sobrevivem entre o povo e as crianças(16).

Dessa perspectiva é necessário citar, ainda, mais dois autores: Paulo Salles de OLIVEIRA, analisando os brinquedos na socio

(13) W. BENJAMIN, op.cit., p.70.

(14) Ibid., p.85.

(15) P. ARIÈS, op.cit., p.194.

(16) Ibid., p.124.

logia da família, chama a atenção para eles como um "meio para que possamos entender as contradições entre adultos e crianças"(17); Por sua vez, Edmir PERROTTI destaca uma "dupla opressão" sofrida pela criança: etária e de classe, através da imposição de padrões culturais "adultocêntricos" e do enfoque estático da cultura, privilegiando o produto(18).

Gostaria de ressaltar que ao fazer essas considerações, buscando apoio nos autores citados, não estou considerando a infância de modo "idílico", "sentimental", um mundo à parte. Pelo contrário, como demonstra a citação anterior de BENJAMIN, é preciso considerar o diálogo cultural, sem o qual o lúdico não poderia ser viabilizado. As trocas culturais, em última análise, visariam o enriquecimento da cultura de toda uma sociedade. O que estou destacando é o aniquilamento da cultura da criança, enquanto produto e principalmente enquanto processo, sua negação, ou a impossibilidade de manifestação. E com isso dá-se a "proletarização" da criança. Toda a ênfase que vem sendo imprimida ao processo educativo, tanto informal, quanto formal, é no sentido de transmissão da herança cultural, para a continuidade. E com isso a criação e a verdadeira participação cultural caem para planos muito inferiores, sendo desconsideradas as possibilidades de transformação, de mudança.

"...

*E o menino triste,
quer ser um herói
mesmo um herói triste
mesmo um herói triste"*(19)

Quero destacar assim, que a lógica da produtividade que im

(17) Brinquedo e indústria cultural, p.60.

(18) Op.cit., p.16.

(19) CAZUZA, Quarta-feira, do LP Sô se for a dois, Polygram, 1987.

pera na nossa sociedade, vinculou o lúdico - as coisas não sérias - à criança, faixa etária caracterizada pela "improdutividade"(20) , mas que mesmo para a criança, o lúdico vem sendo negado cada vez mais precocemente.

Quais seriam as causas do furto do lúdico das crianças? Não podemos cair na armadilha ingênua de apontar uma única causa como responsável por essa situação. Uma delas, sem dúvida, é a consideração setorizada do tempo, e das faixas etárias, que, se não constitui invenção da sociedade burguesa, pelo menos foi reafirmada por ela com cores bastante fortes(21). Dessa perspectiva, a criança é vista apenas como "promessa", um adulto potencial, em que se deve investir, o que gera o sentimento de "inutilidade da infância"(22). Sua única aspiração possível é tornar-se adulto. Todos os esforços, até mesmo no que diz respeito aos conteúdos que poderiam ser vivenciados ludicamente, como a prática esportiva, por exemplo, são dirigidos a preparar o terreno para o futuro "produto final", a ser exibido no mercado profissional, ou nas gôndolas do supermercado de personalidades. E assim "... a realidade temporal do sistema (externa), impõe-se à realidade temporal humana(interna)"(23). A partir dessa lógica, o furto do lúdico ocorre, no processo educativo mais geral, pela transformação da possibilidade de fruição em atividade utilitária.

Essa parece ser a lógica daqueles que, como Jean CHATEAU, desenvolvem seus estudos, tendo como base a consideração da infância como "aprendizagem necessária à idade adulta"(24), instrumentalizando o jogo para o treinamento das funções psicológicas e psíquicas.

(20) E. PERROTTI, op.cit., p.20.

(21) Conforme P. ARIÈS, op.cit., p.194.

(22) R. ALVES, Estórias de quem gosta de ensinar, p.5-8.

(23) E. PERROTTI, op.cit., p.20.

(24) J. CHATEAU, op.cit., p.14.

cas(25). Mas, mesmo dessa perspectiva (do meu ponto de vista, seriamente equivocada em termos de projeto humano), que ignora o direito à vivência, à fruição da faixa etária, em nome da preparação para um ser futuro, o jogo tem importância central como "pré-exercício"(26). E, continuando na sua linha de raciocínio, a partir da hipótese de que "o maior sonho da criança é ser adulto"(27), CHATEAU instrumentaliza não somente o lúdico, mas toda a infância: "A infância, como um todo e, por conseguinte, sua atividade espontânea e essencial, o jogo, são tomam sentido nessa perspectiva(...) a criança deseja ser uma pessoa grande"(28). Eu poderia contra-argumentar dizendo que a criança é "ensinada" a sonhar em ser adulto (p. 79), e que o sonho do adulto é ser criança (p.71-73).

*"No sinal fechado
Ele vende chiclete
Capricha na flanela
E se chama Pelê
Pinta na janela
Batalha algum trocado
Aponta um canivete
..."(29)*

Na realidade brasileira, um outro fator tem bastante peso, quando se considera o furto do lúdico da infância. É o trabalho, ou melhor, a necessidade de trabalhar, de grande parcela da nossa população infantil, dos filhos da classe trabalhadora oprimida. Trabalho regular mesmo, que teve seu início, nas cidades, com a im-

(25) Ibid., p.15.

(26) Idem, refere-se ao papel atribuído ao jogo por GROSS.

(27) Ibid., p.35.

(28) Ibid., p.36-37.

(29) Francis HIME e Chico BUARQUE DE HOLANDA, Pivete, do LP Chico Buarque, Polygram, 1978.

plantação do parque industrial(30), e trabalho assistemático dos chamados "meninos de rua"(31). O discurso moralista usado, no início da implantação dos parques industriais, como justificativa para o trabalho das crianças(32) é, em síntese, praticamente o mesmo que políticos e lideranças empresariais utilizam, pregando o emprego de menores "carentes", ou a ocupação do seu "tempo livre". Nesse sentido, seria oportuno que fosse efetuado um estudo procurando verificar as semelhanças dos discursos de um Jorge STREET(33) e um Guilherme AFIF DOMINGOS(34). É preciso tirá-las das ruas, encaminhá-las para o trabalho "enobrecedor" e livrá-las dos "perigos" que o lazer representa, na manifestação de "valores destrutivos". Crianças e adolescentes cheirando cola, diariamente, em praça pública, escandaliza, causa indignação. Mas, o que dizer de crianças e adolescentes que cheiram cola, diariamente, oito ou mais horas, espremidas em oficinas de trabalho fechadas e com mínimo espaço, para garantia da própria sobrevivência?

Não resta dúvida que é muito difícil uma separação entre as atitudes desejáveis e indesejáveis, quando se aborda uma área de ação marcada exatamente pela escolha subjetiva, como a manifestação do lúdico, no lazer. Ao colocar a questão em termos do que seja "normal", ou "patológico", é preciso que se estabeleça de que ângulo a observação está sendo efetuada. Muitas vezes, por trás dessa distinção, vamos encontrar não só preconceitos, mas também mani

(30) Conforme Esmeralda Blanco B. de MOURA, Mulheres e menores no trabalho industrial: os fatores sexo e idade na dinâmica do capital, passim.

(31) Sobre o assunto, ver Rosa Maria Fischer FERREIRA, Meninos da rua: expectativas e valores de menores marginalizados em São Paulo, passim.

(32) Conforme Esmeralda Blanco B. de MOURA, op.cit., p.121-135.

(33) Industrial do início do século.

(34) Líder empresarial, deputado federal, atual presidente do Partido Liberal paulista.

festações ideológicas defensoras do "status quo". Entretanto, mesmo levando em conta a carga que essas expressões trazem em si, não se pode deixar de considerar que algumas atitudes, verificadas no tempo disponível, não são desejáveis do ponto de vista social, porque vão frontalmente contra os valores de desenvolvimento da pessoa humana, nas suas relações. Muitas delas colocam em risco a qualidade de vida e, até mesmo, a vida dos seus praticantes, ou de outros membros da comunidade(35).

Por outro lado, é preciso reconhecer as ponderações de Rubem ALVES, com relação à resistência e à rebeldia provocadas pela insanidade da vida na sociedade contemporânea: "Não é a sociedade quem deve dizer quais tipos de vida são sadios ou insanos. É a própria vida quem tem de dizer se a sociedade é ou não sadia. E se a vida descobre que a sociedade conspira contra ela, não há outra saída além da resistência e da rebeldia"(36). Mas, ao invés de propor soluções estruturais, críticos do lazer adotam uma postura de condenação. Dessa forma, a "patologia" fornece elementos para aumentar os preconceitos existentes, quando, do meu ponto de vista, é mais um indicador de que as coisas não vão bem, em termos de valores humanos e também, aí incluído, da própria falta de incentivo e oportunidade ao lazer. São reações ao furto do lúdico. De qualquer forma, creio que essas atitudes "destrutivas" são indicadores de que devem ocorrer mudanças, no funcionamento das instituições que abarcam o campo das obrigações, incorporando gradativamente os valores do lazer, reduzindo a carga de obrigatoriedade, amenizando a participação com o aumento das características lúdicas que possam ser ressaltadas, dando margem a uma maior participação de todos os seus integrantes na gestão das atividades e equipamentos, etc.

(35) Abordo o assunto em Lazer e humanização, p.67-68.

(36) A gestão do futuro, p.131.

A preparação para um futuro de "vencedor", ou a exploração como mão de obra barata, não apenas furtam o lúdico da vida das crianças, como exigem uma nova postura quanto à aplicabilidade do termo lazer à infância, uma vez que o brinquedo, o jogo, o divertimento passam a ser vivenciados, desde muito cedo, quase que somente por oposição a essas "obrigações". Talvez em outros países a infância possa ser, realmente, o reino da "não obrigação". Mas, no nosso país, até mesmo o compromisso com a batalha pela sobrevivência, torna impossível a vivência descompromissada da faixa etária infantil.

A Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, foi proclamada para que esta "possa ter uma infância feliz ...". No seu princípio 7º, a referida declaração coloca que: "A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício desse direito".

Por outro lado, a "Carta do Lazer", fixada no Seminário Mundial de Lazer, promovido pela Fundação Van Clé - Bruxelas - afirma, no seu artigo 4º, que "a família, a escola e todos os educadores têm papel determinante a desempenhar quando da iniciação da criança numa atividade lúdica e ativa de lazer, no qual a frequente contradição entre o ensino e a realidade necessita ser eliminada".

E eu poderia ficar enumerando uma série de princípios fixados com relação ao direito da criança à vivência do lúdico ..., mas gostaria de mencionar mais um apenas. Trata-se do Artigo 257, do Capítulo 7º, do segundo substitutivo do projeto de Constituição, elaborado pelo relator da Comissão de Sistematização, deputado Bernardo Cabral: "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer (grifo meu),

ã profissionalização, ã cultura, ã dignidade, ao respeito, ã liberdade e ã convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, da discriminação, da exploração, inclusive em termos de mão de obra, da violência, da crueldade e opressão". O que assistimos, no cotidiano da nossa sociedade, sob as formas mais variadas, é exatamente o exercício da negligência, da discriminação, da exploração, inclusive em termos de mão de obra, da violência, da crueldade e da opressão. O discurso oficial, instituído ou a instituir, também no campo do lazer, não é acompanhado pela ação(37).

Um dos desequilíbrios mais importantes, chegando mesmo ã perda da capacidade para brincar, é o impacto da obrigação precoce. É como se a criança envelhecesse prematuramente e com isso perdesse "... a espontaneidade, a capacidade de brincar e o impulso criativo despreocupado"(38). E em termos de impacto, alguns dos casos mais dramáticos são os das crianças que estão tomando o seu primeiro contato com o mundo da obrigação - via Escola. Algumas experiências que procuram abrandar esse impacto contribuem para demonstrar a sua existência. São semanas reservadas somente para os primeiros anos, praticamente dedicadas ao convívio e ã recreação.

Notícias veiculadas pelos órgãos de comunicação denunciam o "stress" infantil, dando conta que crianças, de apenas seis anos, apresentam sintomas desse mal(39). Geralmente, entre as fontes do "stress" infantil são arrolados fatores acidentais e outros mais regulares, como o desrespeito às necessidades do estágio de desen-

(37) Sonia KRAMER, A política do pré-escolar no Brasil, p.115, destaca a "enorme discrepância entre a valorização dada à criança a nível do discurso e a situação real da infância brasileira".

(38) D.W.WINNICOTT, op.cit., p.197.

(39) Conforme, por exemplo, a reportagem de Débora RODRIGUES, sobre o assunto, publicada no jornal "Correio Popular", edição de 13/04/86, p.10.

volvimento da criança, pais que exigem demais, e uma Escola que visa apenas a parte acadêmica. Psicólogos, pedagogos, pediatras, psiquiатras infantis, recomendam que é muito importante que a criança tenha tempo para brincar. E WINNICOTT nos lembra que "... o brincar é por si mesmo uma terapia". Ele afirma que "conseguir que as crianças possam brincar é em si mesmo uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal e inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva com respeito ao brincar"(40).

Como vimos anteriormente (p. 58), CHATEAU considera o jogo de modo instrumentalizado. Pois, mesmo entendendo a atividade lúdica como "construtora das tendências", ou "propedêutica das atividades superiores", esse autor observa que "as crianças especialmente dotadas não são, de forma alguma, aquelas cujas faculdades se dirigem mais depressa às atividades adultas, aquelas que substituem o jogo pelo trabalho"(41).

Não proponho a instrumentalização da infância, mas até mesmo dessa perspectiva é fundamental a vivência do componente lúdico da cultura da criança. Não defendo, também, a "preservação" da infância, um "infantilismo", posição mística ou romântica, que ignora o princípio de realidade(42). Defendo a necessidade de se respeitar o direito à alegria, ao prazer, propiciados pelo componente lúdico da cultura, base de sustentação para a efetiva participação cultural crítica, criativa e transformadora. A própria atividade produtiva ganharia, assim, em sentido, ao permitir a leitura lúdica do mundo; e o prazer permearia a realidade.

(40) D.W.WINNICOTT, op.cit., p.74-75.

(41) Op.cit., p.118.

(42) Recorro aqui a BROWN, op.cit., p.57, para quem o infantilismo "embora possa ser glorificado, não é solução alguma".

3. Mercadorias: o furto como *ā*libi:

"...

*Mas a gente se atura
atē se mostra feliz
quando se tem o *ā*libi
de ter nascido *ā*vido
e convivido invālido
mesmo sem ter havido"(43)*

Mesmo sem levar em consideração os argumentos atē aqui enu-
merados, e ainda que a criança pudesse "gozar" a infância sem o con-
fronto com a obrigação precoce, não estaria imune ao furto da vi-
vência do componente lúdico, na sua cultura, enquanto processo pro-
priamente dito, uma vez que ela é destacada, cada vez mais, na nos-
sa sociedade, enquanto consumidora e, portanto, o privilégio é da-
do para o elemento lúdico visto como objeto. Dessa forma, a produ-
ção cultural da criança é substituída gradativamente por uma produ-
ção cultural para a criança, que a considera apenas como consumi-
dor potencial(44). É oportuna a colocação da bela e triste observa-
ção de DALLARI: "A civilização do consumo e da competição econômi-
ca desvirtuou totalmente a noção de criança feliz. Em lugar dela
colocou, na realidade, a criança acomodada, que deve buscar distra-
ção olhando passivamente as imagens da televisão ou usando, como
um autômato, os brinquedos caros postos à sua disposição. O que se
quer, realmente, é que a criança não incomode, mesmo que sua ale-
gria seja apenas aparente, o consumo convencional e padronizado da
alegria, que mata na criança a capacidade de ser espontânea e de
ter a felicidade autêntica, que brota de seu espírito"(45).

(43) DJAVAN, *Ā*libi, do LP *Ā*libi, Polygram, 1978.

(44) E. PERROTTI, *op.cit.*, p.24-27.

(45) Dalmo de Abreu DALLARI. Os direitos da criança. In: DALLARI & KORCZAK, *O direito da criança ao respeito*, p.64.

Do meu ponto de vista, esse não incômodo, de que nos fala DALLARI, não deve ser entendido apenas de um prisma pessoal, mas também de uma perspectiva social: a acomodação a uma sociedade dada, a qual é preciso conformar-se; preparação para adultos padronizados, com funções específicas, exercitadas através dos brinquedos, inclusive para a aceitação das regras do jogo imposto.

Na captação das significações do brinquedo, em Mitologias, Rolan BARTHES procura "desmistificá-lo", demonstrando o "aburguesamento" do brinquedo francês, em termos de forma (sempre funcionais) e de substância (produto da química e não da natureza). Constata a raridade das formas inventadas e o caráter mais comum de "significar coisas" socializadas - mitos ou técnicas da vida moderna adulta, adestramento para posse e utilização de um mundo já dado - o estabelecido: "O fato de os brinquedos franceses prefigurarem literalmente o universo das funções adultas só pode, evidentemente, preparar a criança a aceitá-las todas, constituindo para ela, antes mesmo que possa refletir o alibi de uma natureza que, desde que o mundo é mundo, criou soldados, empregados do Correio e vespas (...)". Indo além nas suas constatações, BARTHES diz que, "não é tanto a imitação que constitui o signo da abdicação, mas sim a literalidade dessa imitação"(46).

Para BARTHES, a pretensão implícita do brinquedo francês não é de contribuir para a criatividade das crianças, mas transformá-las em proprietárias: "simplesmente, perante este universo de objetos fiéis e complicados, a criança só pode assumir o papel do proprietário, do utente, e nunca o do criador; ela não inventa o mundo, utiliza-o: os adultos preparam-lhe gestos sem aventura, sem espanto, e sem alegria. Transformam-na num pequeno proprietário aburguesado que nem sequer tem de inventar os mecanismos de causalida-

(46) R. BARTHES, Mitologias, p.41.

de adulta, pois já lhe são fornecidos prontos: ela sô tem de utilizá-los, nunca há nenhum caminho a percorrer"(47).

Dessa forma, o brinquedo é considerado como "microcosmo adulto". E assim entendido passa a ser, do meu ponto de vista, mais um instrumento de dominação de grandes sobre pequenos, que, de certa forma, contribui para tornar as crianças iguais, como já destaquei anteriormente, em termos de cultura dominada, para recusar seus valores -aceitar os valores impostos. Brinquedos / mercadorias, brinquedos / alibis da convivência inválida, para a mera demonstração de uma falsa felicidade adulta.

Analisando o brinquedo como elemento da indústria cultural, na sociedade brasileira, Paulo Salles de OLIVEIRA questiona sua "inocência", considerando-o enquanto mercadoria(48), mensagem(49) e adestramento(50), e chamando a nossa atenção para o seu papel no processo de socialização, que ele prefere designar por "dominação ideológica"(51). Sua análise procura desmascarar a dominação exercida sobre as crianças brasileiras, via brinquedo(52), mesclando diversão e ideologia(53). Constata o sociólogo que "os brinquedos são elementos da cultura material que cristalizam valores", e que esses valores não são somente "da apropriação capitalista do trabalho realizado e não remunerado, mas inclusive os valores que expressam práticas e idéias da ideologia dominante"(54).

Mesmo Rubem ALVES, apologista do brinquedo em vários escri

(47) R.BARTHES, Mitologias, p.41 (grifo meu).

(48) Op.cit., p.37-51.

(49) Ibid., p.52-71.

(50) Ibid., p.72-83.

(51) Ibid., p.51.

(52) Ibid., p.90.

(53) Ibid., p.53.

(54) Ibid., p.57.

tos(55), destacando de modo enfático suas possibilidades, não deixa de considerar sua alienação na sociedade atual. Para Rubem, uma das contradições da sociedade contemporânea, onde a lógica da produção e consumo é hegemônica, hegemonia essa que nega o brinquedo, é acabar por se apresentar com a habilidade exclusiva para produzir o jogo, como mercadoria a ser negociada. Funcionaliza-se o brinquedo, mata-se o lúdico. O jogo deixa de constituir oportunidade de negação da lógica dominante, não supera a realidade, na busca de novas possibilidades; não cria um novo tempo, mas "mata" o tempo; fica restrito ao entretenimento, à distração(56).

A absorção desnaturada do jogo pelo lazer, na sociedade contemporânea, é observada também por LEIF e BRUNELLE(57). Analisando a situação do jogo na "civilização dita do lazer", observam uma tendência geral à perda da verdadeira natureza do jogo, que vem se processando de modo progressivo e sistemático(58). Dão ênfase ao consumo dos brinquedos industrializados, vinculando, a partir de uma análise crítica da teoria de Joffre DUMAZEDIER sobre o advento de uma civilização do lazer, a dependência da ação de jogar e do consequente desenvolvimento pessoal do jogador, à implementação de uma verdadeira política do lazer(59).

Na discussão que envolve a distinção prática / consumo, no lazer, é comum o alerta sobre os riscos do consumismo e, por outro lado, a lamentação pela perda de oportunidades, sempre crescente, para o desenvolvimento prático de atividades culturais. Pela simples observação, não podemos negar que as condições sociais são bem

(55) Variações sobre a vida e a morte, p.165-184, Estórias de quem gosta de ensinar, passim, A gestação do futuro, p.95-107, entre outras obras.

(56) A gestação do futuro, p.100-101.

(57) Op.cit., p.79.

(58) Ibid., p.94.

(59) Ibid., p.81.

mais favoráveis ao consumo que à criação cultural. Porém, a questão precisa ser examinada com cuidado, para que não se reduza a constatações simplistas(60). A problemática que o consumo puro e simples de bens culturais coloca, deve ser considerada. Mas, por outro lado, é importante reconhecer que o valor cultural de uma atividade está ligado, fundamentalmente, ao nível alcançado, seja na prática, seja no consumo(61). Isso não significa negar a importância ao estímulo para a prática do lazer como criação cultural, como processo. E esse aspecto não pode deixar de ser considerado, principalmente se levarmos em conta o caráter de desenvolvimento do lazer, quer do ponto de vista pessoal, quer social. Entretanto, a simples prática não significa participação, assim como nem todo "consumo" corresponde necessariamente à passividade, ao conformismo. Poder-se-ia mesmo questionar quais os valores ocultos na valorização exclusiva da prática. Não estariam ligados à uma ideologia que faz a apologia da produção, considerando como "produtos" também uma jogada, um gol, uma música, ou um poema, sem levar em conta o valor da sua fruição, a emoção que a cerca, a re-criação?

BENJAMIN já alertava para os "perigos" da produção cultural para a criança. Na sua análise do teatro infantil proletário, o autor considera tanto a produção como a fruição da atividade cultural positivas, desde que feitas por crianças para crianças: "Esse teatro infantil é ao mesmo tempo, para o espectador infantil, o único proveitoso. Quando adultos representam para crianças, irrompem patéticas"(62).

Por outro lado, mesmo no caso do simples consumo, é importante destacar a capacidade de resistência da criança. Como bem ob

(60) Abordo a questão em Lazer e humanização, p.45.

(61) A questão é examinada, entre outros autores, por Joffre DUMAZEDIER, Lazer e cultura popular, p.262.

(62) Op.cit., p.88.

serva OLIVEIRA, até frente a brinquedos industrializados, onde não existe a possibilidade de criação material, essa capacidade de resistência da criança pode se manifestar pela atribuição de sentidos e significados diferenciados dos que foram prescritos pela consciência adulta(63). Dessa perspectiva da resistência da criança frente ao objeto do brincar, W.BENJAMIN, já em 1928, destacava como equívoco fundamental, a crença errônea de que "... o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, quando na verdade dá-se o contrário"(64). Talvez, essa capacidade de resistência esteja sendo progressivamente abafada pelo furto, cada vez mais precoce, do componente lúdico da cultura da criança, principalmente em termos de processo, e pela imposição massiva de produtos. O mesmo BENJAMIN também destacava que "quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como "instrumentos" de brincar; quanto ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva(...)(65). E o crescente desenvolvimento tecnológico tem dado sua significativa parcela de contribuição para o exercício dessa atração pela imitação, que furta o lúdico, mesmo no brinquedo.

Mas, que argumentos devem embasar a necessidade da vivência plena do componente lúdico da cultura da criança? O primeiro e fundamental aspecto sobre sua importância é que o brinquedo, o jogo, a brincadeira, são gostosos, dão prazer, trazem felicidade. E nenhum outro motivo precisaria ser acrescentado para afirmar a sua necessidade. Mas deve-se considerar, também que, através do prazer, o brincar possibilita à criança a vivência de sua faixa etária e ainda contribui, de modo significativo, para sua formação como ser

(63) Brinquedo e indústria cultural, p.70.

(64) Op.cit., p.69.

(65) Ibid., p.70.

realmente humano, participante da cultura da sociedade em que vive, e não apenas como mero indivíduo requerido pelos padrões de "produtividade social". Como já foi visto, no item anterior, a vivência do lúdico é imprescindível em termos de participação cultural crítica e, principalmente, criativa.

Por tudo isso, é fundamental que se assegure à criança o tempo e o espaço para que o lúdico seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida da criatividade e da participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver. São os conteúdos e a forma (produtos e processo) da cultura da criança, que representam o antídoto à aceitação do "jogo" pré-estabelecido da sociedade, e mesmo à camuflagem das colocações individuais, justificando sua impotência frente à estrutura do mundo que receberam e que são "obrigados" a reproduzir.

4. Evasão do real para um novo real:

Questiono aqui o "educar para a realidade". Prego a necessidade de educar para a mudança dessa realidade, de forma radical. E a libertação do futuro de sua forma desfigurada, como nos lembra BENJAMIN, se dá pelo seu reconhecimento no presente(66): "A nostalgia confessada por uma infância feliz e uma juventude digna é a condição do criar"(67).

Frequentemente os adultos sentem necessidade de retorno a uma espécie de felicidade infantil, a uma época de suas vidas onde a razão e a emoção, o corpo e a alma, o lúdico e a vida não se encontravam separados. É um certo tipo de nostalgia reconfortante,

(66) Ibid., p.40.

(67) Ibid., p.41.

cujo apelo, de modo invariável, acaba no mundo do brinquedo, do jogo, da brincadeira - do lúdico. Para BENJAMIN, as crianças que realizaram sua infância no jogo "... não arrastam nenhum resquício que possa mais tarde, através de lamuriantes recordações da infância, tolher uma atividade não sentimental"(68).

Levando em conta a análise efetuada, no capítulo anterior, da questão da contradição prazer / realidade, considerando aquele como denúncia desta, e a função "subversiva" do lúdico, é importante colocar o que BROWN observa com relação à criança: "As crianças ignoram as coisas sérias da vida (princípio da realidade) e, em consequência, desconhecem qualquer guia exceto o princípio do prazer, fazendo da atividade deleitosa de seu próprio corpo o propósito exclusivo"(69). Nesse sentido, e tendo em vista as características mobilizadoras do componente lúdico da cultura infantil, anteriormente colocadas, pergunto: restringir ou eliminar, ou mesmo instrumentalizá-lo, não seria uma forma de repressão eficiente, que tenderia a tornar desnecessária a repressão para com o adulto? A restrição da vivência desse elemento da cultura da criança, não descaracterizaria toda forma de contestação possível na fruição prazerosa do lazer do adulto?

A saudade do prazer e da alegria sentidos na infância, ou nela não devidamente saboreados e suas consequências no adulto; a lembrança, a procura do refúgio para a recuperação que possibilite o prosseguir da caminhada, mudar os rumos, trilhar novos caminhos; onde buscá-las?

(68) Ibid., p.88.

(69) Vida contra morte, p.42.

"...

Volto no tempo menino fieira e pião
Sonhos embalam no vento a pipa e o
balão

Entre piratas e primas tesouros e
medos de assombração

Eu sô sabia que a vida

Invadia os sentidos regia o coração

E o sol me aquecia e brilhava

Em qualquer estação.

Se hoje me perco nos labirintos da
razão

Vem o menino que eu fui e me estende
de a sua mão

E ele me acalma trazendo

A antiga e serena doce sensação"

(70)

Apoiado na Psicanálise, Rubem ALVES chama a atenção para o impulso que representa, na vida do homem, a recuperação da experiência infantil de prazer(71). BROWN também destaca a importância da vivência do lúdico, na infância, inclusive como referencial de resistência. Para esse autor "... a disciplina doméstica, a condenação religiosa do prazer do corpo, e a exaltação filosófica da vida da razão têm feito dele (homem), um homem dócil na aparência, mas secretamente não persuadido em seu inconsciente e, conseqüentemente, neurótico. O homem continua sem convencer-se porque na infância provou o fruto da árvore da vida, sabe que é bom, e nunca esquece"(72). Considerando essa afirmação, e mais uma vez levando em conta a função "subversiva" do lúdico, denunciadora da realidade,

(70) TOQUINHO e MUTINHO, Esse menino, do LP Aquarela, Ariola/Polygram, 1983.

(71) Estórias de quem gosta de ensinar, p.81.

(72) Vida contra morte, p.48.

pergunta: O homem não estaria, agora, na sua infância, provando o fruto apressadamente ou de modo dirigido, não saboreando devidamente o gosto que lhe permitirá a possível resistência pela esperança unida à criatividade - pela utopia?

Deve-se considerar, entretanto, que a atividade lúdica não possui apenas as características de prazer, para a criança. Nelson ROSAMILHA, estudando o significado do brincar para a criança, recorre à literatura psicológica(73), reunindo um painel bastante diversificado de motivações, que incluem, além do prazer (HURLOCK e SUTTON-SMITH), dispêndio do excesso de energias (SPENCER), preparação intuitiva para a vida futura (GROSS), recapitulação de atividades ancestrais (STANLEY HALL), descarga catártica de emoções (ARISTÓTELES, CLAPARÉDE, FREUD, ERIKSON), assimilação da realidade (PIAGET). Não é meu propósito analisar aqui cada um dos autores, conforme já deixei claro anteriormente. Importa destacar, sim, que o significado da vivência do elemento lúdico da cultura da criança, não é único, mas múltiplo. Significa evasão e inserção da realidade, embora alguns autores destaquem esse último aspecto. Para OLIVEIRA, por exemplo "... antes de significar evasão, o brinquedo é para a criança um meio privilegiado de inserção na realidade"(74).

Para muitos autores, essa inserção na realidade constitui a distinção básica entre o significado do lúdico para a criança e para o adulto. Via de regra a distinção é efetuada a partir da consideração do trabalho como contraponto. Assim, o jogo seria para a criança, o que o trabalho significa para o adulto(75). Mais uma vez aqui, o trabalho e o jogo são vistos de modo ideal. O trabalho

(73) Psicologia do jogo e da aprendizagem infantil, p.49.

(74) Brinquedo e indústria cultural, p.25.

(75) Conforme, entre outros, JACQUIN, A educação pelo jogo, p.15 e CHATEAU, op.cit., p.29.

dentro de um modelo ideal artesanal(76), e o jogo de forma isolada do contexto social(77). Mas mesmo que essa hipótese seja válida, ou seja, se o brincar constitui para a criança o seu trabalho, é de se supor que sua alienação, ou sua privação, acarrete consequências graves, assim como a alienação no trabalho e sua privação(78) provocam efeitos indesejáveis no adulto. Pode-se questionar, ainda, se as tentativas de cercar o mundo do lúdico de toda uma impessoalidade, separando processo de produto, produtor de consumidor, não seria um tipo de adestramento sutil para o caráter social(79) exigido pelo mercado de consumo e de trabalho alienado.

Dessa perspectiva, torna-se ainda mais importante a consideração da vivência do lúdico como processo e não apenas como produto - a não separação estanque do elemento lúdico da cultura da criança. Parece-me que é nesse sentido, que BENJAMIN aconselhava os artesãos a atentarem para a necessidade que as crianças sentem de imaginar o processo total de criação e produção dos brinquedos, e não um simples interesse pelo resultado final - o produto(80).

Seja como for, o lúdico é um meio de expressão para a criança, ou melhor, o seu meio de expressão fundamental; expressão simbólica de experiências e desejos(81). E a inserção na realidade pode se dar pela aceitação, ou pela negação da realidade construída e apresentada como dada pela cultura oficial. Minha hipótese é que a forma - o processo de vivência do elemento lúdico da cultura - pos

(76) A descrição do modelo artesanal é feita por W.MILLS, A nova classe média, p.238-242.

(77) Ver, por exemplo, JACQUIM, que arrola, como características do jogo da criança: a não utilidade, a gratuidade, a livre escolha, o prazer. Op.cit., p.16-17.

(78) Ver G.FRIEDMAN, O trabalho em migalhas, p.192-200.

(79) Abordo a questão, levando em conta, inclusive, o conceito de "caráter social" em Lazer e educação, p.81.

(80) Op.cit., p.93.

(81) Conforme Mélanie KLEIN, apud. Claude GEETS, Mélanie Klein, p.26.

sibilita a negação, e o conteúdo - o produto - torna possível a inserção, inclusive, pelo reconhecimento que permite à criança. Assim, para uma inserção que signifique negação, é importante que o processo educativo, como um todo, recupere não apenas o conteúdo, mas também a forma das situações em que o brincar se concretiza. É importante registrar que a separação conteúdo / forma, produto / processo é aqui efetuada apenas para fins de análise e, inclusive, procurando demonstrar a sua vinculação - mais que isso, sua indissolubilidade e, portanto, a necessidade de que ambos sejam considerados no processo educativo.

5. O des-respeito à cultura da criança:

Mesmo que possa ser discutida e, inclusive, não aceita minha posição de que, já na infância, o lúdico se manifesta fundamentalmente no lazer, e que até mesmo nela é instrumentalizado, o fato é que, quando do ingresso da criança na Escola, a obrigação tem se caracterizado, e aí o lazer, como espaço para manifestação do lúdico, parece ser inquestionável.

Dessa forma, e considerando as observações feitas anteriormente, no decorrer deste trabalho, não se justifica que a Escola não considere toda a cultura da criança, eivada do componente lúdico, apesar de todas as barreiras verificadas no plano social, e principalmente procurando minimizar seus efeitos; não promova essa cultura, sem esmagá-la pela dominação; não ultrapasse a promoção ao nível do conteúdo, estendendo-a à forma; e desconsidere que a criança continua imersa numa cultura da criança, extra-Escola.

Para que a Escola possa contribuir para recuperar e conviver com o lúdico, é necessário, antes de tudo, que se saiba quem se está educando. É preciso considerar que não existe uma criança,

mas várias crianças, com repertórios variados, entre outros fatores, pelo tipo de aquisições verificadas na vivência, ou na não vivência do lúdico. Não existe, assim, apenas uma cultura da criança, mas várias culturas da criança. E a não consideração desses aspectos contribui para a difusão e sedimentação de conceitos abstratos de criança, fundamentando a ação educativa, o que é um elemento dificultador da educação que, não entendendo a criança na sua concretude, pode reforçar a situação vigente no plano social, ao invés de contribuir para mudanças.

Contudo, a negação do lúdico na Escola, também pode ser entendida de uma perspectiva geral. E desse ponto de vista está diretamente relacionada com a negação que a Escola faz da criança, ou o seu desrespeito, ou ainda o desrespeito a sua cultura. E o mundo do lúdico parece ser o traço distintivo dessa cultura. Procurando responder a difícil questão sobre o que é a criança, Rubem ALVES, argumenta sobre a morte da inocência e pureza infantis, sobre seu narcisismo, mas conclui que "se existe algo que lhes é característico, é sua capacidade para brincar"(82), o que equivale dizer, capacidade para sentir prazer, ter alegria, sonhar, recusando os critérios de "produtividade" vigentes.

*"E que as crianças cantem livres sobre os muros
e ensinem sonho
ao que não pode amar sem dor,
E que o passado abra os presentes
pro futuro,
que não dormiu e preparou
O amanhecer, o amanhecer, o amanhecer"(83)*

(82) Variações sobre a vida e a morte, p.166.

(83) TAIGUARA, Que as crianças cantem livres, do LP Taiguara, EMI-Odeon, 1974.

O Direito da criança ao respeito, a necessidade de consideração, pela sociedade, de toda uma faixa etária, não apenas como preparação para a vida adulta, mereceu a análise apaixonada de KORCZAK (84): "Renunciar a hoje em nome de amanhã? O que esse futuro nos denuncia de tão sedutor assim? Pintamo-lo com cores exageradamente sombrias; e eis que chega o dia em que nossas previsões se concretizam: o telhado desaba, porque a construção das fundações foi feita com negligência"(85). Entendo que esse direito ao respeito não significa a aceitação de que a criança habita um mundo autônomo, apartado do adulto; nem tampouco que deve ser deixada entregue aos seus iguais, recusando-se, assim, a interferência do adulto no processo de educação: os estudos da psicanálise demonstram, entre outros caracteres não muito "nobres", o autoritarismo que impera entre as crianças. Mas a intervenção do adulto não precisa ser necessariamente desrespeitosa. É preciso que, ao intervir, o adulto respeite os direitos da criança. Deixe, por exemplo, que elas lhe "ensinem sonhos".

Na sua análise dos direitos da criança, Dalmo de Abreu DALLARI(86) considera a importância específica de se assegurar à criança o direito de sonhar(87), destacando que "é negativo e terrivelmente prejudicial à criança não lhe dar o direito de acreditar que o impossível pode fazer-se possível". A necessidade de que o direito a sonhar seja respeitado está ligada ao direito de crença no impossível, inclusive para superar a mediocridade do adulto, libertar-se do conhecido, experimentar, buscar novos caminhos e soluções. Assim, segundo DALLARI "exigir que a criança acredite apenas

(84) O direito da criança ao respeito, p.166.

(85) Ibid., p.90.

(86) Os direitos da criança. In: DALLARI e KORCZAK, op.cit., p.19-65.

(87) Ibid., p.61-65.

no possível é uma forma de esterilizar sua inteligência, de lhe tirar a confiança e de impedir que ela tenha fé"(88). Essas considerações, do meu ponto de vista, não devem ser entendidas apenas de uma perspectiva individualista, ou mesmo de faixa etária. Para a proposta de educação que defendo, não conferir à criança o direito de sonhar é prejudicial não apenas a ela, mas a sociedade como um todo.

E muitas vezes esse direito é negado, em nome de uma pretensa vontade da criança em se tornar adulto, o mais rápido possível. As considerações da criança, na sua vontade de ser adulto, do meu ponto de vista, não implicam no reconhecimento do valor do mundo dos adultos, tal como se manifesta na sociedade concreta, pela própria criança, mas na necessidade do seu reconhecimento pelos adultos, uma vez que, enquanto criança, não é reconhecida. É para ser reconhecida, como gente, como igual, que a criança tenta corresponder às exigências que lhe são impostas, e que a obrigam, praticamente, a renunciar, cada vez mais precocemente, a viver a sua faixa etária, e ao direito de sonhar(89).

Não estou aqui supondo que a criança habite um mundo maravilhoso, ou seja detentora de poderes mágicos, que por si sô fariam com que ela escapasse das "incertezas dos adultos"(90). Coloco, sim, a especificidade dessa faixa etária, que deve ser considerada em toda a sua complexidade. Essa especificidade da vida infantil é reconhecida por BENJAMIN e, segundo ele, deve ser respeitada, e mais que isso, preservada pela educação, o que não significa que deva

(88) Ibid., p.61.

(89) Minha afirmação é baseada na análise de uma série de depoimentos de crianças, reunidos no texto de Miriam PORTELLA, A infância está mais curta? Jornal da Tarde, de O Estado de São Paulo, Caderno de Leituras, 31/08/85, p.1-2.

(90) Conforme G.SNYDERS, Para onde vão as pedagogias não diretivas? p.336.

ser isolada da sociedade total. Para ele, "a disciplina que a burguesia exige das crianças é o seu estigma", e uma "pedagogia proletária demonstra sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância". Argumenta BENJAMIN que "o proletariado não deve aproximar seu interesse de classe da nova geração através dos meios ilícitos de uma ideologia, a qual está determinada a subjugar a sugestibilidade infantil". Porém, o fato de que a educação de classe deva começar com a puberdade, não faz com que esse autor coloque o campo da educação infantil isolado do espaço da luta de classes: "De maneira lúdica seus conteúdos e símbolos podem muito bem - devem, talvez - encontrar lugar nesse espaço. Não podem, porém, assumir um domínio formal sobre as crianças"(91).

A preservação dos valores da infância, para BENJAMIN, é significativa na luta contra o seu enquadramento compulsório no mundo enrijecido dos adultos. Referindo-se ao mundo dos adultos e seu absurdo, o autor considera que a criança, na luta por responsabilidade, depara-se com "um mascarado"; e "a máscara do adulto chama-se experiência". Essa experiência, baseada no absurdo e na brutalidade da vida, impede e desencoraja a ousadia do experimento do novo(92). Para isso, segundo o autor, é preciso superar a experiência acumulada, romper com o vulgar, com o "eternamente ontem"(93).

Rubem ALVES também aborda a "crueldade dos grandes contra os pequenos", a tortura presente, "em benefício daquilo que elas (crianças) poderão ser, um dia, se caírem nas armadilhas que os desejos dos grandes para elas armam ..."(94). Creio que a crítica à visão da criança como "um meio para esta coisa grande que é a so-

(91) Op.cit., p.87.

(92) Ibid., p.23.

(93) Ibid., p.24.

(94) Estórias de quem gosta de ensinar, p.70.

cidade"(95) é fundamental em termos de projeto político de transformação radical da própria sociedade. Não se trata, pois, de uma valorização unilateral, parcial, romântica da criança, mas de uma consideração social, com abrangência muito mais ampliada. E assim, é imprescindível que se questione também a educação como metamorfose do desejo de prazer, para a ação orientada pela utilidade social(96).

Dessa forma, de um lado é importante valorizar o processo de aprendizagem e não apenas o produto final. E valorizar o processo, não quer dizer apenas a discussão sobre novas técnicas, recursos áudio-visuais, etc., para tentar "motivar" a aprendizagem, numa perspectiva escolanovista. E de outro lado, mesmo valorizando o processo, a questão não pode ficar restrita ao campo da rentabilidade. É preciso questionar: Conhecimento para quê? A questão assim, só pode ser discutida em termos de que filosofia orienta a ação educativa. O que o processo de educação visa, além do conhecimento? Que conhecimento busca? Com que finalidade: render mais, manter, viver melhor, mudar?

Segundo BENJAMIN, a aprendizagem direcionada para a "aquisição", para o "domínio" de uma matéria determinada, pode ser adequada apenas se os adultos participam do processo, não para a criança, para quem o aprendizado faz parte de uma vida encarada como uma grande aventura. Abrindo suas portas para a conquista de um saber estabelecido como meta, pelo adulto todo-poderoso, a Escola estaria fechando as portas do verdadeiro saber para a criança, cujo exercício, para BENJAMIN está no prazer do jogo (97). Para mim, isso significa que a criança, a sua cultura, precisam ser levadas em

(95) Ibid., p.103.

(96) Idem.

(97) Op.cit., p.107.

conta no processo de aprendizagem, tanto considerando os conteúdos quanto a forma. Comentando positivamente uma cartilha, publicada em Berlim, em 1931, BENJAMIN constata que "em todas as partes tomou-se o cuidado de preservar a soberania da criança que brinca, de não deixar que ela perca nenhuma força junto ao objeto da aprendizagem e de banir o horror com que as primeiras letras e algarismos, travestidos em ídolos, apresentam-se às crianças"(98).

Do meu ponto de vista, a grande questão, a ser respondida pela Filosofia da educação, está ligada ao entendimento da relação entre a ação educativa e a preparação para o futuro, mantendo o "absurdo do real", ou a preparação do futuro, colaborando para derrubar a "realidade" e fomentando a criatividade, preparando a instauração do novo.

A resposta a essa questão não será possível sem a consideração das bases que fundamentam a própria ação educativa, tal como se manifesta na nossa sociedade. É preciso entender os dois polos de sustentação da pedagogia burguesa, segundo BENJAMIN, situados entre a psicologia (natureza do educando) e a ética (finalidade da educação). A prática reprodutora da educação teria como justificativa oculta a consideração da criança, de modo geral, na situação de dependência unilateral do adulto(99). Para mim isso significa que, em termos de desconsideração pela cultura da criança, há um nivelamento, ou seja, a falta de espaço e oportunidade para sua manifestação enquanto produtora, criadora de cultura. No entanto, como já observei anteriormente, essa cultura não pode ser entendida de modo único. O próprio BENJAMIN coloca uma diferença básica, de "consequências pedagógicas incalculáveis", na consideração burguesa com relação às perspectivas do futuro adulto: sua prole é vista como

(98) Ibid., p.112.

(99) Ibid., p.89.

herdeira e os "deserdados" são tratados como apoio, vingadores ou libertadores(100).

Tendo em vista que a "proletarização" da criança implica não apenas nas suas características sócio-econômicas, mas também na dominação de faixa etária, e levando em conta a importância do componente lúdico da sua cultura, como denúncia / anúncio de uma nova "realidade", sou tentado a estender algumas colocações feitas por BENJAMIN, com relação à educação da criança proletária, à educação da criança de uma perspectiva proletária; se a educação burguesa tem colaborado para a manutenção do absurdo da realidade, uma educação proletária também não reforçaria a imposição pura e simples de uma cultura adulta? Não seria, também dominação etária?

6. A "contribuição" da Escola:

"...

Portões de ferro separam-nos da rua na qual tememos que as crianças brinquem.

Nossa voz fanhosa - voz fantástica - despede as crianças para a escola pelos porteiros eletrônicos: "Vão com Deus. Cuidado!"

dizemos da parede lisa e estúpida, sem esconder certa aflição.

De volta, essas crianças viverão a ausência

que lhes deixaremos

(o trabalho nos rouba uns dos outros).

Crianças abandonadas no meio dos tiros do filme da TV.

(100) Ibid., p.89.

O "play-ground" - seu parque ridicu- larizado;

O "vídeo-game" - sua alucinação pro gramada;

e o mais será também ordinária imita ção do viver.

...

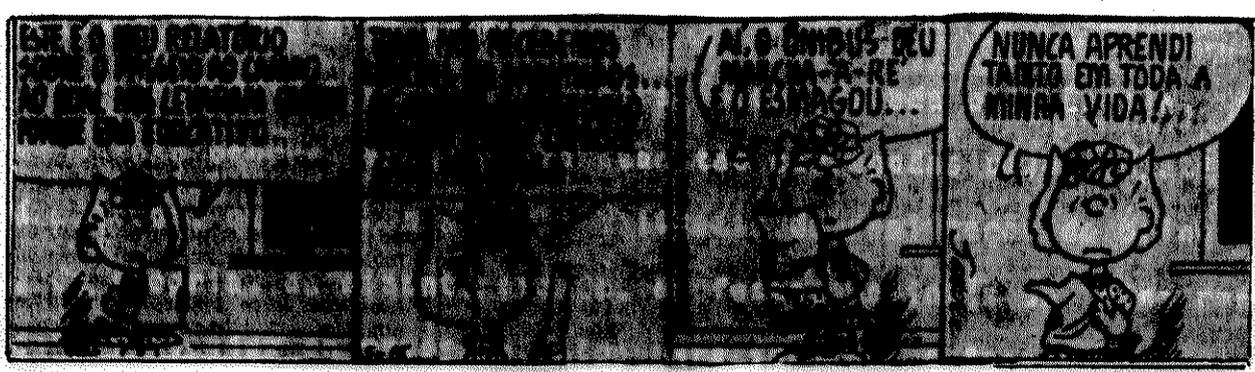
Educar neste tempo e para este tempo - eis a tarefa divina que nos pedem,

...

Reabrirá um dia a escola ante os dentes da engrenagem o seu riso poético?"(101)

Seja pela omissão, seja pela presença negativa, conforme indiquei no item anterior, a Escola tem dado sua contribuição, di- gamos eficaz, com relação ao furto do lúdico, em especial quando se considera a cultura da criança.

Raramente a atividade lúdica é considerada pela Escola, e quando isso ocorre, as propostas são tão carregadas pelo adjetivo "educativo", que perdem as possibilidades de realização do brinque do, da alegria, da espontaneidade, da festa. Ao invés do "riso poē tico", a sisudez do realismo. Algo parecido com os "passeios educa tivos" ...



(102)

(101) Rêgis de MORAIS, As carnes do espírito (educação dos senti- dos - educação dos sentimentos). In: Sala de aula - que espa- ço é esse? p.131-136.

(102) SULTZ, Minduim, Jornal da Tarde, de O Estado de São Paulo, 14/08/85, p.18.

... aprendizagem que consegue deixar gosto de saquinho de lanche mo-
lhado esmagado por ônibus em marcha-ã-rê. Isso sem contar os "dias
de lazer obrigatórios". Aí a festa é compulsória e, como não pode-
ria deixar de ser, desastrosa. Mesmo nos intervalos, as filas para
o lanche, banheiro, o acesso ao pátio, etc., dificultam e restrin-
gem a vivência do brinquedo. Mal ele começa, já soa a campanha que
chama para os "deveres"(103).

A constatação de que o lúdico vem sendo negado à infância,
conforme destacado no item anterior, pode levar a propostas, equi-
vocadas do meu ponto de vista, como a defendida por LEIF e BRUNEL-
LE, que advogam "uma plena e inteira reintrodução do jogo na esco-
la"(104). Argumentam, tendo em vista o quadro social geral de nega-
ção do lúdico, ou da alienação do consumo, que a criança não pode
"jogar pura e simplesmente", tornando-se necessário uma "verdadei-
ra pedagogia do jogo que possa tornar-se complementar da pedagogia
do trabalho"(105). Mas pergunto: complementar o que? O absurdo da
realidade? Parece que é nesse sentido o questionamento irônico e
triste de Rubem ALVES: "Não é para isto que se organizam escolas,
para que as crianças se esqueçam dos seus próprios corpos e apren-
dam o mundo que os adultos lhes impõem?"(106). O jogo, o brinquedo,
a festa, como meros complementos, não contribuiriam para a aceita-
ção passiva da realidade estabelecida? Do meu ponto de vista, o
"trabalho escolar" precisa ser considerado, sim. Mas também é pre-
ciso que se considere que trabalho é esse, que característica deve
ter.

(103) Interessante descrição do cotidiano da Escola, pode ser en-
contrada nos depoimentos colhidos entre alunos, para a pes-
quisa de Aurea Maria GUIMARÃES, Vigilância, punição e depre-
dação escolar, passim.

(104) O jogo pelo jogo, p.123.

(105) Ibid., p.121.

(106) Estórias de quem gosta de ensinar, p.103.

Não se trata, pois, de usar o jogo como meio para se aprender algo fora dele: um fim exterior. Proponho o oposto: que a Escola resolva aprender do jogo, do sonho, buscando "pistas" para a felicidade. Se há algo a ser ajustado, é a realidade ao sonho, e não o contrário.

Ainda que não concordando com a proposta de LEIF & BRUNELLE, é preciso considerar a análise que fazem da impossibilidade da vivência do lúdico, através do jogo, na sociedade de modo geral, e também na escola, onde "... ele é banido, ignorado ou recuperado" (107). Assim, mesmo que seja para fundamentar uma proposta que, do meu ponto de vista, leva em conta o jogo apenas de uma perspectiva instrumental, consideram corretamente a "desfiguração" do jogo na escola, que também caracteriza o trabalho escolar, "cujas servidões e grandeza ele mascara"(108). Argumentam que "o casamento que hoje vemos na escola entre o jogo e o trabalho só se tornou possível por uma perversão do jogo e uma aberração do trabalho - introduz-se no primeiro a suposta austeridade do segundo, esperando que o primeiro alegre o segundo"(109).

A instrumentalização do jogo é destacada por LEIF e BRUNELLE, tanto quando se procura considerar e respeitar o desenvolvimento da criança, quanto quando se procura acelerá-lo: "em ambos os casos, a preocupação principal é captar a energia que a criança investe no jogo, para fornecer ao trabalho a energia recuperada" (110).

O caráter de adestramento do lúdico, na sua instrumentalização pela Escola, pode ser verificado, por exemplo, na análise do co

(107) Op.cit., p.79.

(108) Ibid., p.11.

(109) Ibid., p.11-12.

(110) Ibid., p.110.

tidiano da prē-escola, descrito por Eliana PIRES(111), onde "todas as atividades propostas guardam essa filosofia de trabalhar preparando a criança para a seriedade futura do primeiro grau"(112). Um dos sintomas de que essa tarefa vem sendo bem cumprida pela prē-escola, é o fato de que geralmente seus frequentadores não necessitam cursar os "períodos de adaptação", realizados, antes do início das aulas da primeira série do primeiro grau, para os iniciantes.

A mesma Eliana PIRES chama a atenção para a "hora do recreio", como o espaço dentro da Escola, onde "as crianças esgotam seu excesso de energia, ficam mais quietas a partir daí"(113). Nesse sentido é bom lembrar que a introdução de atividades "recreativas" na Escola, foi efetuada mesmo dentro dessa perspectiva de controle. Um controle que inclui o "abrandamento do comportamento" pelo cansaço, mas não se restringe a ele. ARIÈS demonstra a "evolução" da atitude da Escola, ante os jogos e brincadeiras, de uma reprovção absoluta à institucionalização controladora(114).

Outro aspecto a ser considerado é a própria perspectiva temporal do trabalho escolar, reflexo, creio eu, da concepção geral de criança, baseada nos critérios de produtividade e "utilidade social", a que me referi anteriormente. O trabalho escolar não é visto enquanto travessia, sō se considera a margem a ser chegada(115). Não se saboreia o tempo presente: acelera-se o presente em busca de um futuro determinado. E isso também é negar o componente lúdico da cultura infantil, principalmente se considerado enquanto for

(111) Eliana A. Pires da COSTA, O espaço do prē... In: Rêgis de MORAIS, Sala de aula, que espaço é esse? p.99-103.

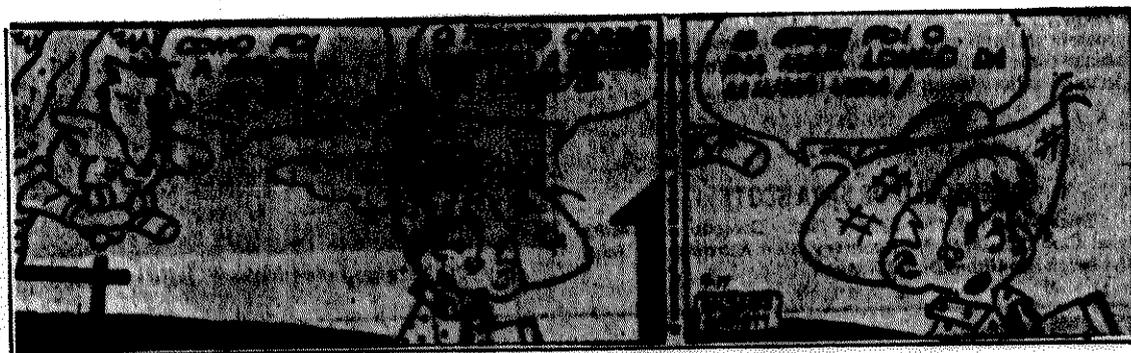
(112) Ibid., p.102.

(113) Ibid., p.100.

(114) Op.cit., p.82-124 e 144.

(115) Conforme Rubem ALVES, A caça que vive na travessia, SABER/SABOR, 1, p.16.

ma :



Perspectivas temporais

(116)

O destaque às perspectivas temporais no desenvolvimento do trabalho escolar, também é observado por SNYDERS. Para esse autor, a escola atual funciona, sem escrúpulos, a partir da fixação de objetivos a serem atingidos a longo prazo, esmagando o presente, de uma dupla perspectiva: a premiação para o trabalho presente da criança seria o triunfo do adulto bem sucedido do futuro; e a não introdução da atualidade como objeto de estudo. O resultado é uma condenação dos alunos, de forma inapelável, à apatia(117).

A partir da distinção entre as crianças do proletariado e da burguesia, e baseado em que "um dos traços característicos do modo de vida popular é apreciar o tempo presente e recusar o sacrifício do presente a promessas remotas", SNYDERS considera que "a escola só pode triunfar junto aos alunos do povo e fazê-los triunfar se for capaz de comunicar uma alegria atual àquilo que lhes ensina: o prazer de sentir a emoção de um poema, seja ele composto por um escritor ou por eles, de desenvolver um raciocínio coerente, de construir e de compreender os mecanismos, o sentimento de ter uma visão mais segura dos próprios problemas"(118). Entende ainda que, para que a escola possa contribuir de modo efetivo com a

(116) BOLTINOFF e BUNETT, Nubinho, Folha da Tarde, 21/12/85, p.34.

(117) Conforme Escola, classe e luta de classes, p.395. O assunto é desenvolvido, pelo mesmo autor, através de análise mais detalhada, em "La joie à l'école", passim.

(118) Escola, classe e luta de classes, p.395.

transformação social, é preciso conectá-la diretamente com o movimento social, através de uma prática escolar que fale aos alunos do povo, respeitando seu tempo, seu mundo e suas lutas.

De que maneira uma nova escola poderia se viabilizar, no início do processo de escolarização, não contribuindo com o impacto da "obrigação", mas com o respeito à cultura da criança? De que maneira uma nova escola poderia se viabilizar, não apenas levando em conta a educação da criança proletária, mas a partir de uma "pedagogia proletária", que considere as crianças como vítimas da dupla opressão - de classe e faixa etária - e sofrendo um processo de dominação cultural, que implica na negação da sua cultura, ou melhor, da diversidade das suas culturas?

CAPÍTULO III

PROPONDO UM NOVO "JOGO"

"A tarefa filosófica implica, assim duas fases: a primeira, crítica; a segunda criativa.

...

Na busca de sínteses criativas a questão não é o próximo movimento da peça, dentro do jogo institucionalizado. A questão é se um novo jogo pode ser jogado"(1)

A análise do lazer enquanto espaço para a manifestação do lúdico na sociedade contemporânea - possibilitando a geração de novos valores, questionadores da situação vigente (Capítulo I), e do furto do componente lúdico, da cultura da criança (Capítulo II), levantam, do meu ponto de vista, uma série de questões, de implicações bastante profundas no processo educativo, e de modo específico na ação da Escola. Analisar essas implicações e, ao mesmo tempo,

(1) Rubem ALVES, Conversas com quem gosta de ensinar, p.78-79.

propor uma alternativa educacional que as considere, sobretudo no início do processo de escolarização, é a proposta deste capítulo.

1. Negação da escolarização?

Quando analisada mais de perto por autores vinculados de forma direta ao estudo do lazer, a "crise escolar", com seus ingredientes como os altos índices de evasão e repetência, tem sido enfocada, basicamente, como resultante da recusa ao caráter imposto do trabalho escolar, ainda que leve em conta diversos outros aspectos. Isso corresponde, embora em muitos casos não declaradamente, a uma recusa da educação tendo a escola como ponto de referência, e de outro lado, a uma ênfase na educação informal. Alguns autores(2) chegam mesmo a vincular, até diretamente, a evasão escolar a uma falta de sintonia presente entre os valores do lazer e a Escola, que não os estaria absorvendo com a intensidade necessária. Considero essas conclusões, do tipo causa-efeito, no mínimo exageradas, tendo em vista principalmente que, qualquer exame dos dados disponíveis, dá conta que a questão é bastante complexa, e que a "seleção" tem critérios marcantes de classe social. Assim sendo, se se tratasse de uma escola neutra, como essas análises sem dúvida pressupõem, deveria manter não só uma relação equilibrada de permanência de alunos de diferentes classes sociais, como também afugentar aqueles que têm maiores oportunidades de contato com os valores do lazer, na vida quotidiana extra-escola(3).

Não creio na possibilidade de uma "aprendizagem automotiva

(2) Ver, por exemplo, Luiz Octávio de Lima CAMARGO, Recreação pública, Cadernos de Lazer, 4, p.33.

(3) Analiso o assunto em Lazer e educação, p.95-105.

da"(4), "num meio desescolarizado", que se instalaria com o "adven-
to de uma Era de Lazer"(5) como forma de contribuição eficaz para
o necessário encaminhamento da transformação social, no plano da
cultura. Não creio, também, que a simples "desinstalação da escola
poderia acabar com a atual discriminação" de faixa etária(6).

Por outro lado, é preciso reconhecer que a ansiedade das
crianças diante do cotidiano vivido na escola, tem contribuído pa-
ra que se manifeste uma espécie de "fobia à escola". Corpos obriga-
dos a rotinas estafantes, mesmo que as tarefas ou a carga de obri-
gações sejam leves, falta de sentido, desvinculação com a cultura
vivida, potencializam o grau de desgaste, podendo levar, inclusive,
à somatização. Os sintomas mais comuns, são dores de estômago, de
cabeça e irritações na garganta. No Brasil, não dispomos de dados
específicos, mas é importante observar que nos Estados Unidos, on-
de existe essa disponibilidade, na volta às aulas de setembro de
1987, uma em cada vinte crianças experimentou essas sensações(7).
São, talvez, sintomas do confronto, do enfrentamento, entre o "mun-
do da responsabilidade" e a experiência lúdica da criança, que se
verifica, conforme já destaquei anteriormente, cada vez de modo
mais precoce na nossa sociedade contemporânea como um todo, e na
Escola, em particular, com o choque da "obrigação escolar".

Entretanto, creio que a "crise escolar" não pode ser vista
apenas pelo "fracasso" da Escola em absorver, ou manter, todo um con-
tingente de alunos; "fracasso" esse que, inclusive, não depende de
modo exclusivo, nem mesmo fundamental, da ação desenvolvida pela
própria Escola. É preciso questionar, mesmo admitindo a área res-

(4) Conforme Ivan ILLICH, Sociedade sem escolas, 124.

(5) Ibid., p.19.

(6) Ibid., p.161.

(7) Folha de São Paulo, 06/09/87, p.A-26.

trita de atuação da Escola, em comparação com as múltiplas interfe-
rências sociais, o que seria possível fazer no seu âmbito, que pu-
desse contribuir para uma participação cultural mais crítica e cria-
tiva dos que por ela passam. É preciso perguntar em que medida es-
sa possível contribuição refletiria na ampliação ao acesso à Esco-
la. É preciso optar pela formação de "bons jogadores" para o jogo
social institucionalizado - para a ordem estabelecida, ou por um
novo "jogo do saber", a ser jogado na Escola, onde se exercite a
recusa das velhas regras ditadas, que de tão frágeis e absurdas pre-
cisam ser impostas a cada geração, fornecendo-lhes o alibi para o
conformismo.

*"Diante dos horizontes próximos,
aflige-se o meu coração.
Não sei se é o tempo da chegada,
ou sempre o da navegação"(8).*

Creio que a proposta de um novo jogo, a ser jogado na Esco-
la, deva começar pela observação e pelo entendimento de quem está
melhor habilitado para o jogo - a criança. As colocações anterior-
es sobre o componente lúdico da cultura, manifestado no lazer,
fornecem sinais animadores, ainda que simples sinais, para o emba-
samento da proposta. As contradições, também já apontadas, que se
verificam na vivência desses novos valores, no lazer de modo geral
e, em especial, na faixa etária infantil, valores de questionamen-
to da lógica dominante, recomendam que se pense numa ação educati-
va que considere as relações entre a escola, o lazer e o processo
educativo(9), pelo menos como uma das alternativas, como um dos ca

(8) Cecília MEIRELLES, Voz do profeta exilado. In: Antologia poé-
tica, p.49.

(9) Analiso essas relações em Lazer e educação, passim.

minhos a serem trilhados, em busca de um futuro diferente. É o que proponho, de modo específico com relação ao início do processo de escolarização.

A vinculação entre o lúdico e a educação tem sido marcada, no meu entender, por um número bastante grande de equívocos. Ethel Bauzer MEDEIROS, por exemplo, entre as razões relevantes para a valorização das brincadeiras infantis, destaca: a) "seu aproveitamento com bons resultados na educação escolar, em face das suas imensas possibilidades de beneficiar o processo ensino / aprendizagem, mormente quando se educa para o amanhã imprevisível de uma sociedade em mudança acelerada, futuro no qual crítica e capacidade criadora serão os recursos essenciais"; b) "suas possibilidades de contrabalançar a unilateralidade da formação das novas gerações, precocemente induzidas à especialização profissional, que lhes estreita a perspectiva de vida e lhes dificulta a adaptação a um mundo de trabalho em constante mutação"; c) "seu emprego na chamada educação compensatória, que nas últimas duas décadas vem procurando minorar as dificuldades escolares de crianças oriundas de meios muito carentes"(10).

Do meu ponto de vista, a questão não é simplesmente educar para o amanhã, ou instrumentalizar o lúdico. A proposta que defendo é radicalmente diferente do que Ethel considera relevante. Não se trata, assim, de adaptar a criança a um mundo já dado, pronto, estabelecido. É preciso que as crianças se tornem aptas a optar pelas suas perspectivas de vida, não se adaptando, pura e simplesmente, à "estreiteza" de horizontes já dada. Não compartilho, também, dos meios subjacentes à visão compensatória da educação. A vivência do lúdico aqui é entendida como valorização da cultura da criança, a partir, inclusive, da cultura das camadas populares da popu-

(10) Op.cit., p.263.

lação e não instrumentalizada para "facilitar" o inculcamento de uma cultura pretensamente superior.

Vínculo a negação do lúdico pela Escola, que implica na negação da cultura da criança, à contribuição, no âmbito escolar, para a manutenção do "jogo estabelecido", ainda que entenda que essa vinculação não deva ser estabelecida de modo exclusivo. Assim, ao postular a necessidade da recuperação do lúdico pela Escola, de modo especial no início do processo de escolarização, estou manifestando a crença de que isso significaria contribuir para a detonação de um processo irreversível de questionamento criativo do "jogo da realidade", fundamental para o processo educativo na Escola e fora dela, na sociedade como um todo.

Portanto, as colocações aqui efetuadas, não excluem a consideração de outros procedimentos, que possam contribuir para a negação da lógica dominante da nossa sociedade e a construção criativa de uma nova ordem social. É uma proposta de esperança/preparação para um horizonte próximo, que anuncia sempre novos horizontes.

2. Buscando novas referências - A "pedagogia da animação":

a. A escola na continuidade do brincar?

Para alguns autores(11) é na Escola que se dá a primeira transgressão do familiar para o político, na vida da criança(12). Para mim, no entanto, a questão deve ser no mínimo relativizada, uma vez que acredito que o início do diálogo, "o começo da ação políti

(11) Conforme Newton Aquiles VONZUBEN, Sala de aula: da angústia do labirinto à fundação da liberdade. In: Rêgis de MORAIS (Org.) Sala de aula: que espaço é esse? p.123-129.

(12) Ibid., p.128.

ca pela qual se instaura a confirmação do eu pelo outro e deste por aquele"(13) é anterior, e deve ser buscada na própria cultura infantil lúdica, na convivência dos grupos de brincadeiras e até mesmo no próprio consumo das obras da indústria cultural para crianças, ainda que esse último processo seja caracterizado, quase sempre, pela ausência de diálogo, ou pela passividade aparente.

Essa minha posição dá ainda maior ênfase às colocações anteriores sobre a necessidade de consideração da especificidade cultural da criança. A Escola se apresenta, dessa forma, como o espaço de questionamento, de crise, de ruptura com os elementos significativos com os quais a criança está familiarizada, se bem que, devido às nossas circunstâncias históricas, não único: conforme já foi visto anteriormente, há outras esferas da "obrigação", com as quais nossas crianças tomam contato desde muito cedo.

No caso brasileiro, é preciso levar em conta que, apesar da parcela de contribuição que a Escola vem dando no sentido do furto do lúdico da infância (p.83-89), ela também acaba se constituindo, pelas condições sociais gerais ainda mais adversas, principalmente para a criança, em tempo e espaço efetivos "... em que ela tem direito de ser criança, de brincar, jogar, ter contato com outras crianças, não sendo compelida (...) a assumir constantemente o papel de 'adulto', coisa que acontece em sua vida cotidiana fora da escola"(14). Pelo menos, essa é uma das constatações de Bárbara FREITAG em suas pesquisas. Ela destaca, ainda, que "não são tanto os conteúdos curriculares oficialmente transmitidos pela escola e sim o convívio com os pares que se torna o fator decisivo para explicar a influência extremamente favorável da escola, sobre o desenvolvimento das estruturas de consciência de crianças das mais diferen-

(13) Ibid., p.128.

(14) Bárbara FREITAG, Sociedade e consciência, p.206.

tes classes sociais"(15).

Creio que as considerações de FREITAG, a partir dos resultados de suas pesquisas, não podem levar a conclusões que não considerem a importância dos conteúdos. Pelo contrário, tudo indica que eles precisam ser reconsiderados, na perspectiva proposta por SNYDERS(16). Mas isso não implica que o processo de transmissão desconsidere o componente lúdico da cultura da criança. No entanto, dar condições para a ocorrência da alegria, da festa, dentro dos limites da Escola, e até mesmo nos horários de aula, e assim, propiciar a evasão do real, não seria contribuir para a alienação? Ao contrário, creio que o "jogo do saber", praticado com características lúdicas, é uma alternativa para a denúncia da realidade, tal como se apresenta, e assim sendo, a Escola, longe de ser encarada como um espaço de alienação, poderia ser vista como um dos espaços de resistência(17).

Considerando a experiência cultural na continuidade de brincar (p. 45) é de se supor que, ao contrário do que normalmente ocorre, na expectativa dos pais, por exemplo, ela se apresentará tanto mais rica quanto mais possibilitar a troca entre crianças de diferentes condições sociais, permitindo que haja contato com elementos culturais diversificados(18). Sendo assim, ainda que não considerasse as implicações políticas da proposta que apresento, ficando restrito ao âmbito metodológico, a escola para a "pedagogia da animação" é a escola pública, onde o encontro da pluralidade cultural do povo, ao ser reconhecida, enriqueceria a própria participa-

(15) Ibid., p.207.

(16) G.SNYDERS, La joie à l'école, passim.

(17) Abordo essas e outras questões relativas ao lúdico na sala de aula em "A sala de aula como espaço para o jogo do saber". In: Régis de MORAIS (Org.) Sala de aula: que espaço é esse? p.59-70.

(18) Conforme D.W.WINNICOTT, O brincar e a realidade, p.148.

ção cultural.

Considero, assim, que educação é conhecimento, mas não só: é também re-conhecimento. E, para isso, é preciso não desvincular a ação educativa da cultura do povo brasileiro, que ele próprio desconhece porque se encontra apartado, separado dela. Educação também é "cobrir essa lacuna com o reconhecimento de uma cultura na qual devam integrar-se todos que dela participam em níveis crescentemente iguais de consciência e lucidez"(19). Porém, só o re-conhecimento não basta. A educação implica também no posicionamento frente ao reconhecido, no questionamento e no exercício da recriação do elemento dado. Não é só a cultura entendida como produto-conteúdo acabado e transmitido. É também processo - participação cultural. Assim só posso concordar com Alfredo BOSI, quando diz que, uma "filosofia da educação brasileira" não deveria ser elaborada abstratamente, fora da "prática de uma cultura brasileira" e de uma "crítica da cultura contemporânea"(20).

Proponho a consideração da ação da Escola no âmbito cultural mais amplo, destacando a importância da sua ação específica. A escola é aqui entendida como agência mediadora entre a cultura popular e a erudita(21), e onde existe a possibilidade da mediação pelo desmascaramento(22). Mas, acredito que, para que a ação educativa da Escola possa contribuir para a instauração de uma nova ordem, é necessário que esse desmascaramento não ocorra apenas no nível

(19) D.T.MENDES, Existe uma filosofia da educação brasileira? In: Filosofia da educação brasileira, p.93.

(20) Alfredo BOSI, Cultura brasileira. In: D.T.MENDES (Coord.) Filosofia da educação brasileira, p.173.

(21) Conforme G.SNYDERS, Escola, classe e luta de classes, p.279, analisando as propostas educacionais de GRAMSCI; abordo a questão em "Gramsci e a Revolução Cultural", Reflexão, 27, p.33-46.

(22) Conforme J.L.SANFELICE, Sala de aula: intervenção do real. In: Régis de MORAIS (Org.), Sala de aula: que espaço é esse? p.90-91.

dos conteúdos formais de ensino / aprendizagem; é necessário a revisão desses conteúdos, o que significa, pelo menos no início do processo de escolarização, trabalhar a partir dos conteúdos da cultura da criança, respeitando esses conteúdos e caminhando no sentido de sua promoção; mas também é necessário ir além - que a própria relação educando / educador contribua para o desmascaramento, tendo como recurso o caráter lúdico que possa impregná-la.

É preciso não ter "a ilusão de que as idéias constituem-se no motor da história", mas é preciso, também, não ser ingênuo pensando "que a luta não ocorre também aí"(23). No aqui e agora da Escola é possível, "no preparo de homens para o processo produtivo, desvelar-se também o como e o porque da produção"; e assim "a educação reprodução da sala de aula pode ser, concomitantemente, educação / fermentação"(24). Do meu ponto de vista, essa "fermentação" não pode ficar restrita ao processo produtivo, mas deve se estender à vida como um todo, o que inclui o próprio processo produtivo, baseado em possíveis outras perspectivas, mas não se restringe apenas a ele.

Ao propor aqui um novo jogo a ser jogado na Escola, estou propondo colocar na ação "um discurso contra-ideológico", buscando "a gestação de uma nova consciência social"(25). E nesse processo o acesso ao saber - aos bens culturais, é fundamental em quantidade e qualidade(26). Por isso mesmo, não se trata de qualquer saber, mas saber com sabor(27), uma vez que, do meu ponto de vista, a "forma"

(23) Ibid., p.93.

(24) Ibid., p.92, baseado em Carlos R.J.CURY, Educação e contradição.

(25) Conforme A.J.SEVERINO, Educação, ideologia e contra-ideologia, p.97-98.

(26) Ibid., p.98.

(27) Expressão usada com frequência por Rubem ALVES, Sabor / Saber foi, inclusive, título de publicação, por ele coordenada, editada pela UNICAMP, no período de 1986/1987.

do saber prazerosa já é, em si mesma, uma contribuição à denúncia da realidade opressora.

A proposta da "pedagogia da animação", com relação, de modo específico, ao início do processo de escolarização, ao enfatizar a importância do respeito à cultura da criança, anterior e concomitante à atividade escolar, não significa a negação do valor da escolarização; mas prega a necessidade de transformação da Escola, a partir dos fundamentos de sua ação, tendo a orientá-la uma nova Filosofia. Não deixa de considerar a inserção da Escola dentro de uma sociedade, e assim, leva em conta que a transformação necessária, não deve e não pode ficar restrita a ela. Pelo contrário, prega exatamente a vinculação processo educacional / processo cultural, levando em conta a cultura na sociedade como um todo. Assim, concordo com G.SNYDERS, no sentido de que é preciso aproveitar as críticas dirigidas à escola por ILLICH(28), "a advertência de que a escola deve transformar-se no mais profundo de si", e acredito, como aquele autor, que "a escola pode transformar-se, é possível uma escola progressista, a partir de uma luta política geral"(29).

Uma escola que esteja preocupada com a cultura não somente enquanto produto acabado, mas enquanto processo que se institui, não pode deixar de compreendê-la pelo duplo conceito de ruptura e de continuidade(30) e desenvolver sua ação a partir desse entendimento.

O que se verifica, hoje, é a manifestação de um processo de ruptura, ao nível da Escola, e de modo enfático, no início do processo de escolarização, às vezes brutal, com a cultura da criança, em conteúdo e forma. Assim, a ruptura não implica em continuidade

(28) Sociedade sem escolas, passim.

(29) G.SNYDERS, Escola, classe e luta de classes, p.278.

(30) G.SNYDERS, Para onde vão as pedagogias não diretivas, p.336.

da formação cultural pelo contato com a "tradição", mas em negação que implica em substituição / imposição. O universo cultural de referência da criança é abafado, esmigalhado.

Nega-se, assim, a possibilidade de vivência da experiência axiológica a partir dos valores de referência dos componentes lúdicos da cultura da criança, e com isso nega-se a própria experiência axiológica. Os valores são impostos - apresenta-se uma lógica que dá como certos os valores dos adultos, sem possibilidade de discussão, sem referencial. Nesse sentido é oportuno recorrer, mais uma vez, a Rubem ALVES: "Os adultos, sempre e em toda parte, dão por certos os seus valores. Ninguém duvida que o estilo de vida e o mundo adultos sejam superiores aos da criança. As crianças são fracas. Não têm meios de se defenderem das ações do poder. Por serem sistematicamente vencidas, consideramos que o nosso poder para lhes inculcar valores constitui-se numa evidência de que a nossa forma de definir a realidade é mais humana ou mais verdadeira do que a delas. Os processos chamados socialização e educação são programas pelos quais impomos a nossa realidade aos mais fracos - quer dizer, às crianças - através de um sutil processo de lavagem cerebral ou de um nem tão sutil exercício de coerção física e psicológica. E assim que elas se tornam adultas"(31).

A vivência do lúdico leva ao entendimento da gratuidade da alegria, da não relação entre o prazer e o atual ordenamento institucional, que procura entorpecer o corpo, pela organização, disciplina e rotina, gerando a incapacidade dos sentidos(32). Ao negar o componente lúdico da cultura infantil, a Escola contribui para a manutenção dessa situação domesticadora. A proposta da "pedagogia da animação" vai no sentido de contribuir, no âmbito da educação,

(31) A gestação do futuro, p.95.

(32) Rubem ALVES, A gestação do futuro, p.110.

não para o entorpecimento, mas para o acordar, e além disso, através dos estímulos variados, baseados na valorização da experiência lúdica, que continua a ser manifestada no lazer da criança, contribuir para que o corpo se rebele(33).

A ignorância da experiência cultural anterior da criança, pela Escola, faz com que a ruptura não seja vista de uma perspectiva de processo, de continuidade: nega-se, ou então apenas instrumentaliza-se os significados anteriores e que, na realidade, continuam a se manifestar concomitantemente às atividades escolares. A ruptura brusca com o que fazia sentido anteriormente à experiência escolar, pode levar a que a ação proposta, pela Escola, não faça sentido para a criança. E como nos lembra Rubem ALVES, "em qualquer parte onde alguém seja forçado a fazer algo sem sentido, este alguém estará no limite da insanidade"(34).

É necessário, assim, refletir o quanto a Escola, ao propor "atividades sem sentido", pelo menos aos olhos das crianças, e principalmente nos primeiros anos de escolarização, não estará contribuindo para essa insanidade. A busca de um sentido na assimilação desses conteúdos e na vivência da forma pela qual são transmitidos, pode levar a criança, numa demonstração, ou numa tentativa de demonstração de "saúde mental" a enxergar o sentido no ser adulto, sem questionar o mundo adulto e seu absurdo, mas aceitando-o passivamente, ou fingindo que o aceita(35).

(33) A discussão desse assunto, relacionado ao campo da educação física é efetuada em Heloísa BRUHNS (Org.) Conversando sobre o corpo; João P.S.MEDINA, A educação física cuida do corpo ... e "mente", e O brasileiro e seu corpo; e Vitor Marinho OLIVEIRA (Org.) Fundamentos pedagógicos - educação física: flexões e reflexões, v.2.

(34) A gestação do futuro, p.92.

(35) Interessante depoimento, nesse sentido, foi dado a Áurea Maria GUIMARAES, Vigilância, punição e depredação escolar, p.70 : "... Eu achava que não ia entrar nesse esquema nunca. Tentei lutar contra, só que não consegui(...) Quando chego lá, eles falam: 'é ... está melhorando'. Mas eu não estou melhorando, eu disse que estava entrando no esquema".

A negação da possibilidade da vivência do lúdico pelas crianças, sua não consideração pela Escola, contribui para que essa colaboração não na montagem de um verdadeiro "teatro infantil", onde "atores" interagem, criam coletivamente(36), mas sim de um "teatro de bonecos", onde são encenados, diariamente, tristes espetáculos de ventriloquia. Recorrendo a Paulo FREIRE e a SARTRE, Rubem ALVES nos lembra que "... o que caracteriza o oprimido é a sua incapacidade para o medo de falar"(37). Teme o autor, e do meu ponto de vista, seu temor é bastante justificado e embasado na experiência cotidiana escolar, que a Escola esteja contribuindo para a formação de bonecos "incapazes de dizer sua própria palavra"(38). Dessa forma, as crianças deixam de ser atores, com "alma" própria e passam a ser "animados", como marionetes, ou manipulados por ventrílocos, que falam por elas, camuflando, fingindo que os sons saem de suas bocas. E isso do primário à Universidade.

Dessa perspectiva, a ruptura / negação que se processa na Escola, contribui para a "infantilização" e não para a superação da infância, a partir do momento que não contribui para a expressão de uma linguagem própria. E até etimologicamente, em algumas línguas, como o francês, por exemplo, a palavra "criança" está associada a não dominação da linguagem(39).

Tendo em vista as possibilidades que se apresentam, em conteúdo e forma, na vivência do componente lúdico no lazer, apesar do quadro de situação social adverso, e considerando ainda a capacidade de resistência da criança, inclusive por estar participando de experiências culturais eivadas do elemento lúdico, a questão pode-

(36) Proposta de W.BENJAMIN para educação de crianças do 4º ao 14º ano de vida. Conforme op.cit., p.84.

(37) Conversas com quem gosta de ensinar, p.63.

(38) Ibid., p.64.

(39) Conforme P.ARIÈS, op.cit., p.36: "enfant" = não falante.

ria mudar de figura, se a Escola levasse em conta o universo criativo da cultura da criança, efetuando sua tarefa educativa a partir de sua riqueza, procurando desenvolvê-la (ruptura / continuidade), e não sufocando (ruptura / negação) até mesmo os focos de resistência existentes.

Na proposta utópica que defendo, baseada na vivência do componente lúdico da cultura infantil, a Escola é entendida como ruptura sim, mas numa perspectiva de continuidade, de desenvolvimento cultural, e não como ruptura que significa negação da experiência lúdica anterior. E essa alternativa deve ser encarada enquanto proposta, pro/jeto, mas ao mesmo tempo fincada na realidade, a partir da consideração do lazer como um dos espaços onde o componente lúdico da cultura infantil se manifesta, espaço esse gerado dialeticamente no processo histórico, onde se manifestam novos valores, mesmo presentemente, apesar das circunstâncias adversas. Fincada na realidade, enquanto conteúdo, considerando o caráter dialético também do elemento lúdico da cultura da criança que, ao mesmo tempo que possibilita sua inserção no real, possibilita também a evasão do real, sua negação utópica e a resistência. Resistindo, busca a transformação radical da sociedade, não quanto a um fim colocado, aprioristicamente, que não se pode prever, inclusive, mas funda-se na crença numa ordem social verdadeiramente nova, baseada na criatividade como superação da criticidade.

Se considerarmos, como Rubem ALVES, a possibilidade da criatividade nos oprimidos, pelo seu desejo de romper com o poder no qual se funda sua opressão(40), e se levarmos em conta ainda, a dupla opressão que se verifica na nossa sociedade, com relação à cultura da criança(41), seremos forçados a reconhecer também a dupla

(40) A gestação do futuro, p.190.

(41) "Dupla opressão: a etária e a de classe", E.PERROTTI, op.cit., p.16.

possibilidade de fundamentar o rompimento com a lógica dominante, a partir da consideração dessa cultura.

Manutenção da lógica atual ou insanidade(42): São as opções que nos restam, sem que a chama da esperança se mantenha acesa. E se acreditarmos que a tarefa política agora possível é semearmos a esperança(43), qualquer projeto pedagógico precisa ter nela seu fundamento. O que fundamenta a proposta que defendo da "pedagogia da animação" é exatamente a esperança, a sua cobrança: "E aqui a animação engloba os sentidos de vida, de movimento, e de alegria. Portanto, uma 'pedagogia da animação', assim encarada, estaria ligada à criação de ânimo, à provocação de estímulos, e à cobrança da esperança. A preparação não para uma sociedade dominada pela exploração do trabalho, ou para o ideal questionável de uma 'civilização do lazer'; mas à educação para o movimento do presente, o que implica em não considerá-lo imutável ..."(44).

Reconheço "as marcas sociais do evento criador" de que nos fala Rubem ALVES(45), na manifestação do componente lúdico, no campo do lazer, e de modo privilegiado na cultura infantil. As propostas críticas de educação, que recusem a situação dominante, precisam considerar, no meu entender, um espaço para que a criança possa viver a experiência axiológica e não ser levada a aceitar passivamente, de modo conformista, valores pré-fixados do mundo absurdo dos adultos.

Rubem ALVES destaca o significado "ético e profético" do lúdico, na sociedade contemporânea, implicando na negação da lógica dominante, acusando o embotamento da imaginação(46) e tendo por

(42) Conforme Rubem ALVES, A gestação do futuro, p.185.

(43) Ibid., p.188.

(44) Lazer e educação, p.142.

(45) Conforme A gestação do futuro, p.190.

(46) A gestação do futuro, p.102-103.

intenção a criatividade(47). Este significado ético e profético é que permeia a proposta da "pedagogia da animação" que defendo, potencializando a resistência, ao mesmo tempo em que denuncia o absurdo do real, pelo estímulo à imaginação criativa. São as próprias condições de repressão ao lúdico que possibilitam sua conversão em fundamento de utopia, de anúncio de viabilidade de uma vida mais humana. E isso, no âmbito específico do lazer significa, inclusive, a possibilidade da crítica ao anti-lazer(48) que se manifesta hoje, na nossa sociedade, dominada pelos critérios de utilidade e produtividade - O lúdico não tem "utilidade social", nem é "produtivo".

Isso não significa o elogio da ilusão, recurso da criatividade impossível, "aborto da possibilidade criativa"(49). A pedagogia da animação é também uma pedagogia da desilusão, não como preparação para a convivência com a "realidade" estabelecida, mas para aboli-la(50).

Ao estabelecer a necessidade fundamental da participação da Escola na relação entre o lazer, entendido como espaço privilegiado para a manifestação do componente lúdico da cultura, e o processo educativo, não quero propor, de maneira alguma, a inclusão de mais uma disciplina no currículo, onde a educação para e pelo lazer ficaria reduzida a meros conteúdos tecnicistas, restrita a cargas horárias semanais previamente fixadas. Mas, essa recusa não significa, de outro lado, a concordância com a consideração das atividades de lazer apenas como complementares, na maioria das vezes desvinculadas do meio ambiente, de outros conteúdos, "suavizadoras" do processo de aprendizagem, ou ainda um "abrandamento" do controle,

(47) Ibid., p.106.

(48) Conforme GODBEY, apud Stanley PARKER, op.cit., p.42.

(49) Rubem ALVES, A gestação do futuro, p.141.

(50) Ibid., p.152.

dentro de uma perspectiva "moralizante", do tempo do aluno vivido fora da escola, numa tentativa de controle ideológico na elaboração da cultura da criança, que continua a ser desenvolvida no período extra-aula(51).

Facilitar o encontro, abrindo espaço e tempo para a convivência e a vivência do lúdico na Escola, adotando suas características no desenvolvimento do trabalho educativo, inclusive em sala de aula, justifica correr uma série de riscos. Como os ensejados pela perspectiva moralizante - nunca é demais lembrar que os temas e atividades recreativas foram introduzidos na escola dessa perspectiva, controladora de comportamentos, e que assim entendida e praticada, a recreação deixou de ser re-criação, assumindo a característica inversa de embotar a criatividade; pela perspectiva "utilitarista" - busca de eficiência através de formas amenas de transmissão de conteúdos necessários para o bom desempenho de funções específicas; pela perspectiva do "populismo pedagógico", que leva à renúncia do papel do docente; ou pelo receio da bagunça, da falta de seriedade, de indisciplina (segundo HUIZINGA, o verdadeiro jogo em si "cria ordem e é ordem"(52), uma ordem muito mais eficaz porque aceita pelo grupo e elaborada conjuntamente)(53).

Creio que a recuperação do lúdico pela Escola, enquanto agência de educação, seria como redescobrir o sentido das próprias palavras: "ludus", em sentido próprio significa jogo, divertimento e, por extensão, Escola, aula. E esse significado é encontrado em várias línguas(54).

É bom colocar, com ênfase, que não se trata de procurar a institucionalização do lúdico, seja a que título for - algumas pro

(51) Abordo a questão em Lazer e educação, p.115-116.

(52) Homo ludens, p.13.

(53) Ibid., p.14.

(54) Ibid., p.33-51.

postas atuais no campo da educação, pregam a recuperação do lúdico pela escola, para que a criança possa brincar "protegida" da alienação do consumo(55), mesmo porque isso representaria sua morte. E não significa, também, conforme já tive ocasião de colocar, anteriormente, uma posição mística ou "romântica", que ignore o princípio da realidade, pregando o "infantilismo". Considero, aqui, que viver o lúdico é gozar o momento, o presente, o agora. E essa vivência, e a sua valorização pela Escola, não representa a volta ao passado, ou um ideal de preparação para um futuro determinado. Recuperar o lúdico na perspectiva que proponho, significa, entre outros procedimentos, uma prática pedagógica que relacione a necessidade de trabalhar para a mudança do futuro, através da ação no presente, e a necessidade de vivenciar todo o processo de mudança, sem abrir mão do prazer(56). É o saber com sabor. Leva em conta que o melhor espaço e o melhor tempo é o aqui e o agora, e que o prazer não deve ser adiado para um espaço ou um tempo a perder de vista, mas que a sua própria vivência constitui um dos componentes do processo de mudança. E de modo específico, com relação ao início do processo de escolarização, isso significa o respeito ao conteúdo e à forma da cultura da criança.

Por outro lado, dizer que não se pode institucionalizar o lúdico, não significa, de modo algum, negar a necessidade da Escola ser também um espaço convidativo para o brinquedo, ou que na Escola não haja espaço para tal(57). Além do espaço deve possuir também equipamento(58). E, ainda mais importante que os equipamentos,

(55) LEIF & BRUNELLE, op.cit., passim.

(56) Abordo esse assunto em Lazer e educação, p.151-152.

(57) Sobre o assunto, ver Arvid BENGTTSSON, A criança e a brincadeira. In: Boletim de Intercâmbio, 17, p.44.

(58) Ibid., p.45-47.

é a existência de uma estrutura de animação(59). É preciso, portanto, todo um esforço no sentido de que pais, professores, alunos e funcionários discutam a questão para a implementação dessa estrutura(60).

A proposta que defendo é abrangente, incluindo assim, não só alunos, mas também os educadores e toda a comunidade próxima. O que se procura é a valorização da escola como centro de cultura (61) e da sala de aula como ponto de encontro, e encontro humano(62). A escola como um todo propiciando o encontro de experiências humanas diferenciadas, dentro da proposta aqui colocada, seria um agente facilitador das oportunidades para que o lúdico possa se manifestar com intensidade, e com repercussões que extrapolem aquele espaço e aquele momento, não só para os alunos, mas também para a comunidade (incluindo os professores).

b. O educador e sua formação:

"O educador é um zelador que vigia os muros e os móveis, garante que haja silêncio na área do recreio, que os ouvidos e o chão estejam bem limpos; é o pastor que toma conta do gado, impedindo que invada terrenos alheios e atrapalhe o trabalho ou o despreocupado lazer dos adultos; é o contador que contabiliza os calções rasgados e os sapatos estragados, além de determinar as parcas doses de uma alimentação indigesta. É o guardião dos privilégios da

(59) Abordo esse assunto em Lazer e educação, p.147-149.

(60) Idem.

(61) Conforme Lazer e educação, p.145-147.

(62) Conforme Augusto J.C.NOVASKI, Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: Régis de MORAIS (Org.) Sala de aula: que espaço é esse? p.11-15.

população adulta, e o preguiçoso executor dos seus incompetentes caprichos.

A escola: um pobre comércio de medos e ameaças, butique de bugigangas murais, botequim onde é servida uma ciência desnaturada, que intimida, confunde e entorpece, em vez de despertar, animar e alegrar. Agentes de uma virtude barata, temos que impor às crianças respeitos e humildades, e enternecer os adultos, cultivando as suas mornas emoções. Em troca de um salário vil, querem que construamos um futuro sólido, e que façamos trapaça, ocultando o fato de que são as crianças quem na verdade detêm a superioridade numérica, a vontade, a força e a lei" (63)

Ao propor uma "pedagogia da animação" não é possível fazê-lo sem a consideração de um outro fundamento igualmente importante da educação - o educador. E nessa consideração é preciso levar em conta que os educadores de hoje são formados por uma escola que não valorizou a sua experiência da cultura infantil (teria um dia a escola valorizado essa experiência?), e continuam a ser educados por uma sociedade, cujos valores de produtividade e consumo não são nada estimulantes ou motivadores para um processo de ensino / aprendizagem, de características lúdicas, marcado pela opção pela "não seriedade", pelo prazer e alegria, e desligado de interesses imediatistas. Isso significa exigir do educador um comportamento contrário ao que lhe é cobrado e no qual foi e está sendo formado.

Por outro lado, deve-se perguntar: quais as oportunidades de vivência lúdica que os educadores têm no seu cotidiano? Não seria a Escola, também, um espaço para a sua própria vivência pessoal com mais sabor?

(63) Janusz KORCZAK, op.cit., p.97 (grifo meu).

É certo que a luta por melhores condições de trabalho deve ser travada num campo muito mais amplo do que o ambiente da sala de aula, ou da Escola, constituindo um projeto coletivo a ser desenvolvido pelo conjunto dos trabalhadores. Mas não posso conceber essa luta geral sem a passagem também pela Escola, quer como contribuição à transformação moral e intelectual, quer quanto à resistência à alienação do próprio trabalho ali desenvolvido. Isso porque o trabalho do professor, enquanto trabalho, também é alienado, pela exploração, pela fragmentação, pela desvinculação da sua experiência de vida como um todo(64).

Assim, o resgate do lúdico na educação é um ato político como projeto de construção de uma nova sociedade, e ao mesmo tempo incorpora componentes "desalienantes" na própria prática docente, enquanto atividade profissional. Na medida das possibilidades, ou criando possibilidades; no âmbito de resistência dos professores - a sala de aula, a escola -, e enquanto não for possível na sociedade como um todo, pelo menos no cotidiano escolar a descontração, o prazer da descoberta, a beleza dos conteúdos precisam ser ressaltados pelos professores para que sejam percebidos e apreendidos pelos alunos. Talvez assim possa se estar caminhando para um verdadeiro "trabalho-escolar", onde a dicotomia trabalho / lazer comece a ser questionada e superada. O professor precisaria entender: o ensino como brinquedo -brincar com suas idéias e convidar outras para a brincadeira; o pensar, antes de mais nada, como brincar - brincar com as idéias.

Como fazer isso? Onde buscar o referencial? Para mim, o como, o referencial vêm com a própria criança portadora de uma cultura, apesar de todos os problemas já colocados anteriormente, ainda

(64) Sobre o assunto consultar Miguel ARROYO, Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? Educação & Sociedade, 5, p.5-23.

eivada do componente lúdico. Está subjacente ao papel do educador, e é condição fundamental para o seu exercício, a observação da criança, o seu conhecimento, e o contato com a sua cultura. Não uma criança abstrata, mas as variadas crianças concretas que se apresentam no dia-a-dia escolar. E dessa perspectiva é fundamental a afirmação de BENJAMIN: "... a verdadeira essência da educação: a observação. Apenas esta é o coração do amor não sentimental"(65).

Amor nas relações pedagógicas é alguma coisa que soa antiquado, e quando se manifesta é carregado de doses açucaradíssimas de pieguismo, que de tão doce, enjoam tanto os adultos quanto, e principalmente, as próprias crianças. Mas BENJAMIN não nos fala de qualquer amor. Ao contrário, segundo ele, "não serve para nada um amor pedagógico que jamais é levado pela observação da vida infantil a abdicar do ímpeto e prazer que sente, na grande maioria dos casos, ao corrigir a criança, baseado em sua presumível superioridade intelectual e moral". Esse amor, para BENJAMIN, não é só sentimental, é também vão(66). Creio que a observação é necessária à educação, sobretudo no início do processo de escolarização, não como recusa do papel do professor, tendo como proposta o mero deixar fazer, mas para reforçar o seu papel, instrumentá-lo; para melhor habilitá-lo a ser o mediador entre a tradição cultural e as descobertas da criança. É preciso, ainda mais uma vez, recorrer a BENJAMIN para lembrarmos que, com relação ao verdadeiro educador, "toda ação e gesto infantil transformam-se em sinal (...), sinal de um mundo no qual a criança vive e dá ordens"(67). Comunicação de uma cultura infantil lúdica, que adverte, e que possibilita conhecer, reco-

(65) Op.cit., p.86. A referência à necessidade de observação da vida da criança para compreendê-la é efetuada, mesmo por autores preocupados em destacar o papel do adulto nas atividades lúdicas do ponto de vista moral, como por exemplo JACQUIM, op.cit., p.11.

(66) Op.cit., p.86.

(67) Idem.

nhecer, prever uma lógica diferente da dominante.

Respeitar, partir da, partilhar da cultura da criança não significa a pregação do "infantilismo". Para não cair nessa armadilha que nega o próprio ato educativo, é preciso que o professor reafirme o seu papel, do meu ponto de vista, bem próximo das tarefas do diretor do teatro infantil, segundo BENJAMIN: "libertar os sinais infantis do perigoso reino mágico da mera fantasia e conduzi-los à sua execução nos conteúdos"(68). Mas, com isso, não se estaria propondo a retirada da criança do seu mundo, através da negação dos valores que o permeiam? Acredito que não. Libertar os sinais infantis do perigoso reino mágico da mera fantasia, não significa, do meu ponto de vista, negar o direito da criança de sonhar, mas avançar conteúdos, tentar transformar sonhos em realidade, pelo questionamento da realidade, pela superação da criticidade, através do exercício da ação criativa.

Observar para aprender e ensinar; caminhar junto. A caminhada supõe o "andar-com", o "estar com" da educação; supõe, também, o repartir da alegria da descoberta; um repartir que acrescenta e dá ânimo para prosseguir. E aqui, repito Paulo FREIRE: "... o educador não pode cansar de viver a alegria do educando(...) no momento em que ele já não se alegra, não se arrepiá diante de uma alegria, da alegria da descoberta, é que ele já está ameaçado de burocratizar a mente"(69).

Parece que é nesse sentido, que LEIF & BRUNELLE colocam que "Nietzsche fez Zarathustra proferir: 'Eu só poderia acreditar em um deus que soubesse dançar'". Da mesma forma, as crianças de hoje acreditam em "professores que ainda sabem jogar"(70). Do meu ponto de

(68) Op.cit., p.86.

(69) Sobre educação: diálogos, p.84-85.

(70) Op.cit., p.123.

vista, isto não significa que o adulto se coloque ao nível da criança, ou ao nível que ele imagina como tal. Isso seria até uma atitude de desrespeito para com a expectativa da criança, que não espera do adulto uma imitação infantilizada, mas exige posições claras e compreensíveis(71).

Na proposta que defendo, a observação da criança pelo adulto não pode ser confundida como a manutenção do "privilégio" adulto de exercer a vigilância sobre a criança. Trata-se muito mais de vigiar a si mesmo(72), enquanto possível opressor, ou inibidor da manifestação de um componente cultural. Mais uma vez, sou tentado a buscar o exemplo de BENJAMIN, quando ele destaca a validade do teatro infantil proletário, no processo de educação, afirmando que os verdadeiros educadores são "as tensões do trabalho coletivo". No caso da proposta da "pedagogia da animação", o professor faz parte deste trabalho coletivo e tem um papel diferenciado de direção. São que não a direção tradicional. Na sua comparação entre o teatro infantil proletário e o teatro burguês de um clube, por exemplo, BENJAMIN coloca que o diretor, nesse último, age sobre os atores, tentando "influir sobre as crianças de maneira imediata, enquanto 'personalidade moral'", ao passo que no teatro infantil proletário, "o que conta é única e exclusivamente a influência imediata do diretor sobre as crianças através de conteúdos, tarefas, promoções". Não são necessárias imposições, vigilâncias, punições, sisudez, ou ranços de moralismo, uma vez que "a coletividade das próprias crianças encarrega-se das inevitáveis compensações morais e correções" (73). Essa parece deva ser a postura do educador perante as crianças, na consideração, na valorização, do elemento lúdico da cultura

(71) Conforme W.BENJAMIN, op.cit., p.50.
(72) Conforme J.KORCZAK , op.cit., p.91.
(73) W.BENJAMIN, op.cit., p.85.

das crianças, enquanto processo e produto, na ação educativa de modo geral, e especificamente quando o jogo, o brinquedo, a brincadeira se manifestam na Escola. Não um "especialista em reprodução", mas "un fundador de mundos, mediador de esperanças"(74).

E além dessa postura mais geral, qual seria o papel do professor nas ocasiões espontâneas, ou mesmo incentivadas, em que o componente lúdico da cultura da criança se manifesta na escola. Aqui, em atividades tão simples e naturais, e talvez mesmo para não comprometer a simplicidade e naturalidade, o terreno é perigoso, pelos próprios vícios de diretividade dos professores. O vício de ditar as regras, as ordens, por exemplo. E nesse sentido é preciso observar, como nos lembra HUIZINGA que "antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária; sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada"(75). LEIF & BRUNELLE, destacando a formação do educador, baseada na observação do jogo da criança, enfatizam que na atividade lúdica, a posição do professor "deve evitar que ele se faça passar por organizador, mas não poderia dispensá-lo de suas responsabilidades de animador"(76).

A animação, da perspectiva que proponho, levando em conta a experiência cultural, seu valor como questionadora e re-criadora, na continuidade do brincar, considera o adulto como mediador entre a criança e a herança cultural(77). Portanto, deve ser motivo de reflexão quem são esses adultos e de que maneira é feita a mediação(78). Assim, mesmo nas atividades extra-classe, nos pátios, nos horários de recreio, nos passeios, nas "aberturas comunitárias" das

(74) Rubem ALVES, O preparo do educador. In: C.R.BRANDÃO (Org.), O educador - vida e morte, p.28.

(75) Op.cit., p.10.

(76) Op.cit., p.132 (grifo meu).

(77) Conforme D.W.WINNICOTT, O brincar e a realidade, p.152.

(78) Ibid., p.75.

escolas, é importante que pessoas de responsabilidade estejam em disponibilidade quando as crianças brincam, não em atitudes moralistas ou centralizadoras, mas sim com postura de orientação.

Isso não significa que o adulto deva ingressar nas brincadeiras, pois, como bem observa WINNICOTT, "quando o organizador tem de se envolver numa posição de administrador, ocorre então a implicação de que a criança ou crianças são incapazes de brincar no sentido criativo"(79). O mesmo autor ressalta ser fundamental que o adulto respeite as características próprias da criança, em cada situação, considerando sua capacidade, idade emocional e fase de desenvolvimento(80). E é preciso, também, que o adulto, como mediador, tenha familiaridade com a herança cultural, com a qual a criança deverá tomar contato(81).

Na interface entre o brincar e a educação, há possibilidade da criança brincar com o adulto, inclusive com a introdução do enriquecimento em termos de conteúdos(82); mas é necessário que se tomem os cuidados a que me referi anteriormente, destacados em WINNICOTT. Tais observações são extremamente necessárias, uma vez que, mesmo para estudiosos do assunto, o simples dividir da experiência lúdica entre adultos e crianças, descaracterizaria, como que por encanto, a relação de poder existente entre eles. Trata-se, do meu ponto de vista, de uma visão romântica e idealizada da brincadeira, e que pode ser exemplificada, pela seguinte citação de JACQUIM, com relação ao jogo: "Na vida cotidiana, a criança é esmagada pelo poder do adulto. O jogo, pelo contrário, lhe dá o ensejo de desabrochar, porque nele os pais ou educadores não são mais os mestres onipotentes diante dos quais não se ousa, ou não se pode

(79) Ibid., p.75.

(80) Ibid., p.152.

(81) Ibid., p.151-152.

(82) Ibid., p.74.

fazer nada: no jogo, o adulto obedece às mesmas regras que a criança" (83).

Uma das medidas propostas por LEIF & BRUNELLE, visando a reintrodução do jogo na escola é sua inclusão como disciplina para formação dos professores (84). Não creio que seja necessária tal medida específica, e questiono sua implantação isoladamente. As disciplinas separam, isolam. Entretanto, poderia ser questionado: Por onde começar? Do meu ponto de vista, por uma nova concepção de educação. Assim, não posso deixar de colocar minha esperança, porque acredito numa nova escola, como parte da formação dos educadores, do primário à Universidade como um todo, funcionando como um verdadeiro centro de cultura.

Quando se fala da escola como equipamento não específico de lazer, e de suas possibilidades de utilização em períodos ociosos, a primeira imagem que se associa é a de uma escola de 1ª e 2ª graus, geralmente na periferia das grandes cidades, onde, de modo quase natural, o prédio passa a ser a referência da comunidade próxima (85). Das Universidades e seus "campi" pouco se tem falado. No entanto, não somente seus espaços e equipamentos poderiam ser utilizados, tendo em vista o oferecimento de uma alternativa em termos de lazer, no cotidiano, para alunos, professores e funcionários - principalmente para aqueles que lá passam todo o dia, praticamente isolados -, mas também nos finais de semana e nas férias, constituindo (e por que não?) uma espécie de "clube de campo", para a comunidade acadêmica, seus familiares e público em geral.

Além do espaço e do equipamento disponível, com múltiplas

(83) Op.cit., p.10.

(84) Op.cit., p.126 e seguintes.

(85) Abordo a questão em Lazer e educação, p.148. A análise da escola como equipamento não específico de lazer foi efetuada por L. O. de Lima CAMARGO, Recreação Pública, Cadernos de Lazer, 4, p.29-36.

possibilidades de utilização, geralmente as Universidades contam com professores e alunos habilitados em diversos campos de interesse no lazer, caso da educação física, educação artística, biblioteconomia, etc. Todo esse potencial humano, devidamente organizado em períodos e contando com a indispensável orientação, poderia transformar os "campi" em verdadeiros laboratórios, oferecendo uma gama variada de opções para atividades, oportunidades e espaço para a contemplação, inovando, criando e divulgando parte da produção cultural ali gerada, num verdadeiro esforço de interdisciplinaridade.

É bom deixar muito claro que isso não restringiria, e muito menos impediria, a utilização do espaço e dos equipamentos para a finalidade segundo a qual foram concebidos. Trata-se da incorporação de uma nova dimensão de utilização que, tudo leva a crer, refletiria positivamente no cotidiano das Universidades, de forma indireta, estreitando seus laços com a sociedade da qual fazem parte, e de forma direta, pelas possibilidades que esse campo de experiência abriria para a pesquisa e para a criação.

Iniciativas como essa não demandam grandes investimentos. São, fundamentalmente decisões políticas. No início do processo de implantação de projetos dessa natureza é fundamental a realização de atividades-impacto, para chamar a atenção da população sobre as possibilidades de lazer oferecidas. Depois da fase inicial, um simples e discreto acompanhamento, através de animadores culturais, será suficiente para o funcionamento e ampliação de atividades regulares. Abre-se também um espaço bastante rico para estágios. As alternativas são bastante variadas em termos de espaço, equipamentos, suporte humano e mesmo recursos materiais. Falta a decisão política.

Suponho que educadores, formados em Universidades que sejam Centros Culturais, tenham mais facilidade de entender a educação como parte, também, da experiência cultural e não de modo isolado; e

tenham mais facilidade, também, de atuarem profissionalmente em equipes interdisciplinares, e em espaços que funcionem como Centros de Cultura.

Todas as colocações, aqui efetuadas, supõem o que Rubem ALVES denomina de "acordar mágico do educador". E como ele, acredito que esse acordar "tem de passar por um ato de regeneração do nosso discurso, o que sem dúvida exige fê e coragem: coragem para dizer em aberto os sonhos que nos fazem tremer"(86). Pelo menos é assim que entendo a posição desse autor quanto à questão da formação do educador: "Antes de mais nada: é necessário reaprender a falar"(87). E para mim, o reaprender a falar implica em recuperar os sentidos das palavras, buscar o prazer, redescobrir a vida como brinquedo, e colocar a rima acima da razão(88). Trata-se de resgatar a linguagem lúdica, até mesmo nos dicionários figurando como códigos infantis de comunicação. E a verdadeira linguagem lúdica é a poesia. A poesia que vence os limites da própria linguagem (89), entendida como "instrumentos exploratórios de mundo possíveis e são assim horizontes utópicos para a ação política"(90).

No esforço de ativar um discurso "contra-ideológico" que esse reaprender a falar do educador, ao meu ver implica, é preciso que assumamos nossos papéis enquanto "educadores-políticos" e "educadores-filósofos": compreendendo "a dimensão social do processo educacional" e adequando a "práxis educativa a essa dimensão"; e estando, a cada instante, "em condição de praticar a crítica dos

(86) Conversas com quem gosta de ensinar, p.24.

(87) Idem.

(88) "E acima da razão a rima / E acima da rima a nota da canção". Caetano VELOSO, "Festa Imodesta", do LP Sinal Fechado, Philips, 1974.

(89) "O verso é uma vitória sobre os limites da linguagem", Carlos DRUMMOND DE ANDRADE, O avesso das coisas.

(90) Rubem ALVES, Conversas com quem gosta de ensinar, p.37.

vários discursos, até mesmo do próprio"(91).

Assim, talvez, a escola tivesse melhores condições para animar, despertar e alegrar, reconhecendo a "superioridade" da criança, de que nos fala KORCZAK. E o educador continuasse a ser um zelador, preocupado, entre outras coisas, com o zelar do lazer, da perspectiva aqui proposta.

c. Prazer x esforço, ou "utilidade" x prazer?:

*"Toda alegria longa e autêntica -
é severa*

.....

*Não cai do céu, nem salta do mar,
nem bate à porta de repente, como a visita do anjo*

..."(92).

Se existe conflito no campo da educação, e em especial quando se relaciona o lúdico ao processo educativo, esse se dá entre a utilidade e o prazer(93) - talvez devido à carga exagerada que se atribui à primeira, ou melhor à sua exclusividade-, e não entre esforço e prazer. Mesmo porque o prazer também exige esforço para ser saboreado. Assim, do meu ponto de vista, e para a proposta que defendo, não existe incompatibilidade entre o esforço e o prazer. Muito pelo contrário: o verdadeiro prazer, quase sempre, supõe esforço e este precisa da "alavanca do prazer". Há uma relação de interdependência entre ambos.

(91) Conforme A.J.SEVERINO, Educação, ideologia e contra-ideologia, p.98-99.

(92) HÉLIO PELLEGRINO, A construção da alegria, Jornal do Brasil.

(93) Conforme Rubem ALVES, A utilidade e o prazer: um conflito educacional. In: João-Francisco DUARTE JR., Fundamentos estéticos da educação, p.9-11.

Os adeptos contemporâneos da chamada "pedagogia do esforço" (94), inspirada na concepção tradicional de educação, não deixam de reconhecer o valor do brinquedo, chegando a considerá-lo como o que existe de maior importância para a criança, e até mesmo a recomendá-lo didaticamente, como motivador do interesse, na metodologia de ensino. Encarando a educação como evolução que não pode dispensar o esforço, argumentam que é preciso vencer no mundo competitivo e isso é tarefa que só pode ser exercida por aqueles habituados ao esforço. Um dos seus lemas: "o gênio é constituído de 1% de inspiração e por 99% de transpiração". Mas, ainda que se aceite a finalidade proposta para o processo educativo, o que não é o meu caso, seria interessante se questionar se esses 99% de transpiração - de esforço, não seriam possíveis ou pedidos pelo 1% de inspiração?

Outra corrente, entre esses adeptos contemporâneos da "pedagogia do esforço", adota uma atitude quase que de negação do conhecimento científico mais recente, sobre a validade do lúdico no processo educativo, mesmo do ponto de vista instrumental, numa tentativa de defesa das posições da concepção tradicional de educação (95). Chega a ser um paradoxo a busca da eficiência na transmissão do conhecimento, quando a própria evolução do conhecimento é negada.

(94) Ver, por exemplo, Sôlon Borges dos REIS, A crise contemporânea da educação.

(95) Ver, por exemplo, José Mário Pires AZANHA, Alain ou a pedagogia da dificuldade. In: ALAIN, Reflexões sobre a educação, VII-XIX.

Cumprindo a obrigação:



O prazer do dever cumprido (96)

Um dos grandes defensores da pedagogia do esforço, dentro da concepção tradicional de educação foi ALAIN(97). Da sua perspectiva da dificuldade - "aprender dificilmente as coisas fáceis"(98), era necessário o fazer educativo com disciplina e esforço. Sua proposta era quase sempre restrita à metodologia e suas preocupações giravam em torno dela. Não questionava o para que da educação. E do ponto de vista do método, podem até ser encontrados pontos de se melhança entre essa pedagogia do esforço e as propostas da educação com sabor. Como já disse anteriormente, prazer e esforço não são incompatíveis, mas complementares, mutuamente dependentes. Nesse sentido, chego mesmo a concordar com ALAIN, quando ele diz que "o prazer virá para aqueles que venceram o amargor", uma vez que os grandes problemas são de gosto amargo, no seu início(99). Ou mesmo, quando ele coloca que "montar, dançar, jogar cartas, isso dá pra zer, mas é preciso saber; é preciso aprender, prometendo a si mes-

(96) Bill WATTERSON, Calvin, O Estado de São Paulo, Caderno 2, 18/10/87, p.13.

(97) Reflexões sobre a educação.

(98) Ibid., p.2.

(99) Ibid., p.4.

mo ter também este prazer que se vê os outros desfrutarem"(100).

Mas, mesmo do ponto de vista do método, para quem defende a importância da consideração do lúdico no processo educativo, fica difícil concordar com o desprezo de ALAIN pela bela linguagem, e mais ainda, aceitar a sua justificativa de que ela desviaria a atenção do aluno(101). Percebo, em ALAIN, um isolamento, um abismo mesmo, entre o processo educativo e a experiência cultural, uma vez que ele mesmo reconhece e valoriza o verso de Homero, por exemplo, como coisa rara, coisa preciosa(102). Fica difícil aceitar também os defeitos que são encontrados, por ele, nos assuntos interessantes, por não apresentarem dificuldade de despertar interesse, ou porque este não é resultado de vontade própria(103).

ALAIN e toda a concepção tradicional de educação, ao pregar a imitação de modelos como método eficaz na transmissão de conteúdos, ao invés de valorizar a herança cultural, negam-na como cultura, como processo, distinguindo-a apenas como produto. Estabelecem também uma espécie de recusa da cultura da criança. Pode-se perceber, assim, a escola como ruptura / negação do lúdico, enquanto conteúdo e forma. Argumenta-se, em nome da produtividade da educação, que a criança deve ser dirigida para que um dia tenha condições de emitir seu próprio pensamento(104): "A criança tem necessidade de futuro"(105); não é vista ou considerada no presente.

(100) Ibid., p.80.

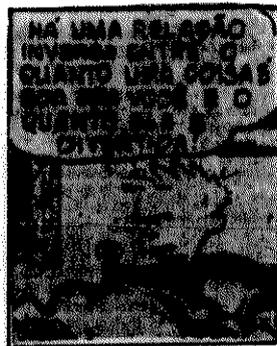
(101) Ibid., p.5.

(102) Ibid., p.134.

(103) Ibid., p.5.

(104) Ibid., p.134.

(105) Ibid., p.44.



Aprendendo a lógica da "pedagogia do esforço"(106).

A questão do esforço na educação tem provocado uma série de polêmicas, e até mesmo autores que possuem uma visão bastante abrangente e progressista do processo educativo, talvez pelas circunstâncias históricas que vivenciaram, possuem concepções bastante tradicionais nesse aspecto. É o caso de GRAMSCI, autor com o qual concordo, na sua concepção geral de educação, e mesmo na sua consideração da "espontaneidade" no ensino, como involução da "pedagogia moderna", e como negação da herança cultural(107), mesmo porque, do meu ponto de vista, essa negação inclui também a cultura da criança, a partir do momento em que ela é instrumentalizada ou ignorada pela Escola.

Creio que, no entanto, algumas outras posições específicas de GRAMSCI, com relação ao tema aqui tratado, precisam ser questionadas. Se aceitarmos, como GRAMSCI, que é preciso "convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante"(108), seria necessário questionarmos que tipo de trabalho é esse e visando do que fim. Nesse ponto discordo do autor, pois para ele o trabalho

(106) Bill WATTERSON, Calvin, O Estado de S.Paulo, Caderno 2,24/4/87,p.14.

(107) A.GRAMSCI, Os intelectuais e a organização da cultura, p.141-142.

(108) Ibid., p.138.

aqui é entendido como processo de adaptação, forjador de hábitos (109). Nem levo em consideração a "eficácia" de tais métodos para a aprendizagem, se bem que, com relação à formação de hábitos, a importância do brinquedo é sublinhada por BENJAMIN(110); mas pergunto, o que isso significaria para a própria reforma intelectual e moral, na qual acredito, pregada pelo próprio GRAMSCI? Concordo com o autor que é preciso "resistir à tendência a tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado"(111), mas no fundo não é isso que ele próprio propõe, se se leva em conta o processo educativo, não como simples adestramento ou acúmulo de conhecimento, mas de uma perspectiva de transformação e não simples adaptação à Escola ou à Sociedade? Lembrando a citação anterior de PELLEGRINO, é a visão da alegria final (sonho) que impõe a disciplina interna.

Assim, não consigo relacionar a proposta geral de educação em GRAMSCI com a sua ênfase na necessidade de disciplinar, de nivelar, para a obtenção do "conformismo dinâmico", que antecederia e prepararia uma fase "criadora", onde "sobre a base já atingida de 'coletivização' do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tomada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea"(112), possibilitada com a "maturidade intelectual"(113). Concordo, sim, que a criticidade supõe a criatividade. Mas o processo embaçador dessa criticidade não pode incluir apenas conteúdos; passa também pela forma como se verifica. Seu não reconhecimento implica em correr o risco de formar pessoas altamente capazes e críticas, mas na verdade incapazes de participar do

(109) Ibid., p.139.

(110) "Todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final". W.BENJAMIN, op.cit., p.75.

(111) A.GRAMSCI, op.cit., p.139.

(112) Ibid., p.124.

(113) Ibid., p.125.

processo de criação de projetos coletivos: meros participantes excutores, bem distantes da participação cultural da qual falei anteriormente.

Régis de MORAIS, no artigo "entre a jaula de aula e o picadeiro de aula", discute a questão da disciplina, analisando a confusão estabelecida entre autoridade e autoritarismo, destacando que "compete àquele que lidera seus educandos auxiliá-los a não fazer uma imagem fantasiosa da vida cotidiana, como se esta fosse apenas um grande brinquedo". Lembra o autor que "para deixar nascer a disciplina não é nem nunca foi necessário sufocar o lúdico ou eliminar a alegria". E conclui: "A vida não é isto ou aquilo, mas é na verdade isto e aquilo"(114). Em outro trabalho, o mesmo Régis, defende "a recuperação do sentido de autoridade nas relações pedagó-gicas, respeitando-se o ideal de libertação". Argumenta que essa autoridade não se localiza no professor, mas no próprio processo de ensino, nem tem o caráter de imposição, mas de proposta, constituindo de modo diverso do autoritarismo "um princípio de amor"(115).

Alegria, prazer, esforço, não significam ausência de autoridade, mas com certeza não implicam em presença de "autoritaris-mo"(116).

Observando a educação que se verificava em sua época, BEN-JAMIN argumentava sobre os fundamentos científicos que tornaram possível a forte presença do jogo no centro da atenção dos educadores. Ponderava que a questão seria abordada de modo superficial, se não fosse considerada na sua totalidade. E nesse sentido, constatava, já em 1930, que "por toda parte a mão livre e dissociada principia

(114) In: Régis de MORAIS (Org.) Sala de aula: que espaço é esse? p.29.

(115) O que é ensinar, p.59.

(116) O assunto é abordado por A.M.GUIMARÃES, op.cit., passim e, em especial, p.156-159.

a prevalecer sobre a pesada e vestuta". Para ele "não é fácil dizer quanto dessa dissociação não é fraqueza, quanto dessa liberdade não é perplexidade", afirmando, ainda, que mais que frutos dos progressos da ciência, muitas dessas práticas foram criadas pelo "declínio da autoridade". Finalizando, sentenciava: "Organizar a instrução coletiva sem autoridade - eis algo que jamais vingará"(117).

Acredito que o prazer não é incompatível com o esforço, e pelo contrário, exige esforço, nem com a disciplina, nem com a autoridade, também exigidas, se considerado na sua especificidade, no âmbito da Escola. O processo de busca ou de incorporação do prazer no processo educativo deve ser trilhado tendo em vista a procura de pontos de equilíbrio, a superação de inseguranças que camuflam situações de poder, disfarçam incompetências ou falta de recursos. É preciso abandonar os discursos vazios, desvinculados da prática, cujo objetivo oculto é empobrecer o já pobre conteúdo vivenciado na Escola. E é nessa perspectiva que o educador deverá optar por considerar a sala de aula, ou a Escola, como o local de cumprimento de tarefas, ou como espaço privilegiado de diálogo, de vivência e convivência. Não se deixa de considerar a necessidade da dedicação e do esforço que a disciplina envolve, mas também não se esquece do prazer da aprendizagem, da descoberta do novo, da superação dos desafios.

E como se posicionar quanto a esta questão com relação à criança, no início do processo de escolarização, sem sufocar o componente da espontaneidade, ou melhor, o traço de espontaneidade, que caracteriza a vivência do componente lúdico da sua cultura? Creio que se deve considerar que, se por um lado pode haver uma recusa da criança em aceitar o esforço, preferindo o prazer imediato, por outro lado, a mesma criança gosta de vencer desafios, fazer desco-

(117) W.BENJAMIN, op.cit., p.107.

bertas. A educação pode ser, assim, encarada e proposta e vivida, como uma grande aventura. E como bem observa DALLARI, estabelecidas as regras do jogo entre educadores e crianças, o processo educacional estará baseado na vontade e não em ameaças, castigos, humilhações(118). Para isso não é preciso deixar de considerar a necessidade de esforço, de concentração, de disciplina, que serão inclusive facilitadas, à medida que não são impostas, mas desejadas pelo envolvimento no prazer das atividades. Como nos lembra Rubem ALVES, "é justamente quando o prazer está ausente que a ameaça se torna necessária", uma vez que "... é só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender"(119).

Por outro lado, é preciso questionar o que fundamenta, inclusive historicamente, a sólida disciplina escolar, baseada na vigilância, na punição, forçadora do medo(120). Esses elementos sim inibem o processo de aprendizagem, e mais do que isso, comprometem seriamente projetos de construção de uma nova ordem social. É difícil imaginar que alguém goste de estudar a partir da imposição de modelos sem sentido, pela coerção, pelo medo: "Com medo ninguém aprende a gostar de estudar. É o prazer de estudar, de investigar, de perguntar, que faz da educação uma coisa bonita, gostosa, brincado, feito empinar pipa"(121). Assim, é preciso questionar a disciplina na sua "neutralidade metodológica", como instrumento facilitador da aprendizagem, a sua "inocência". ARIÈS detecta a origem da disciplina escolar, na disciplina eclesiástica ou religiosa", meio de aperfeiçoamento moral, adotada não só como condição para o trabalho comum, "mas também por seu valor intrínseco de edificação e

(118) Op.cit., p.49-50.

(119) Estórias de quem gosta de ensinar, p.106.

(120) O assunto é discutido por A.M.GUIMARÃES, op.cit., passim, tendo como base M.FOUCAULT, Vigiar e punir.

(121) R.ALVES, Estórias de quem gosta de ensinar, p.84.

ascese"(122).

Mesmo a defesa de uma concepção tradicional de educação, quanto à forma, como a de GRAMSCI, acredita que a tarefa do professor seja a de "acelerar e disciplinar a formação da criança", mas também denuncia, e nem poderia ser de outro modo, tendo em vista sua concepção global do ato educativo, as formas de disciplina "hipócrita e mecânica"(123).

Rubem ALVES, baseado em CAMUS, destaca a rebeldia como pressuposto da criatividade(124). Creio que uma proposta de educação que pretenda a atuação no plano cultural, buscando mudanças na estrutura da sociedade, não deva fundamentar-se em valores que contribuam para a "domesticação" da obediência, mas sim para a "confrontação" da rebeldia. O caráter de resistência criativa da "indisciplina" é analisado, de maneira também criativa, por Carlos Rodrigues BRANDÃO, ao colocar a sua experiência em sala de aula, como estudante, integrando "a turma de trás". É particularmente interessante o item "eternizar o recreio"(125), no qual o autor destaca que "nos jogos e divertimentos é onde havia mais inventiva", e a situação em que ele e seus companheiros traziam para a sala de aula "a continuidade do recreio"(126).

Abordando o tema, REBOUL analisa a coerção e autocoerção - que prefere à autodisciplina, distinguindo-o como "o problema central da pedagogia", ou talvez, "seu único problema" - a resposta à questão de como levar as pessoas a coagirem-se a si mesmas e a "tomar nas mãos a própria educação"(127). Não gosto da idéia de auto-

(122) Ibid., p.131.

(123) Ibid., p.123.

(124) Conforme A gestação do futuro, p.130.

(125) In: Régis de MORAIS (Org.) Sala de aula: que espaço é esse? p.111-122.

(126) Ibid., p.116.

(127) Olivier REBOUL, Filosofia da educação, p.46-47.

-coerção. Parece-me muito próximo de autoflagelo, ou autocensura, inibidora do ato criativo. Não consigo desvinculá-la da grande coerção, da grande censura sociais. Entretanto, não recuso a autoridade no processo educativo, sua validade e mesmo sua necessidade. É preciso saber, porém, que autoridade é essa, de que modo é exercida, e em nome de que, ou de quem?

3. Mais uma inovação educacional?

Apesar de considerar a divisão do pensamento em concorrentes, arbitrária, reducionista e artificial, reconheço sua validade para fins de análise e, dessa forma, coloco a proposta da "pedagogia da animação" que aqui defendo, dentro da concepção dialética de educação, tal como foi caracterizada por SAVIANI(128). E o faço a partir das próprias características destacadas por esse autor, a seguir relacionadas:

- . a "pedagogia da animação" "se recusa a colocar no ponto de partida (do processo de educação) determinada visão de homem"; tem como fundamento um aluno concreto(129), vivendo numa sociedade específica, capitalista dependente, geradora de uma ideologia da produtividade e operando segundo critérios de "utilidade social", mas ao mesmo tempo, e até por necessidade de manter essa "produtividade", gerando também espaços, no nosso caso específico do lazer, que por sua vez, também geram valores, muitos deles com-

(128) Conforme A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: Walter E.GARCIA (Org.) Inovação educacional no Brasil-problemas e perspectivas, p.15-29, e Tendências e Correntes da educação brasileira, In: D.T.MENDES (Org.) Filosofia da educação brasileira, p.19-47.

(129) Ibid., p.20; Ibid., p.27.

prometidos com o sistema, mas alguns que o questionam e o negam; enxerga, assim, o educando vivendo esses valores "no contexto histórico em que está inserido"(130) e encara "a realidade como essencialmente dinâmica"(131), dinamismo esse que "se explica pela interação recíproca do todo com as partes que o constituem, bem como pela contraposição das partes entre si"(132);

. a "pedagogia da animação" procura propor a educação a serviço dos novos valores, gerados dialeticamente na sociedade e manifestados na vivência do componente lúdico da cultura, no campo do lazer. E dessa forma, pretende contribuir, no plano cultural, para acelerar o processo de gestação de uma nova formação social" no seio da velha formação até então dominante"(133);

. a "pedagogia da animação" procura questionar a finalidade da educação, concebendo-a a partir das "forças emergentes da sociedade"(134). Ultrapassa, assim, o âmbito do que se convencionou chamar de "inovação educacional", pois enxerga o ensino a partir da ótica da revolução social(135). Segundo SAVIANI, para a concepção dialética da educação o sentido maior é o de "colocar a educação a serviço de novas finalidades, vale dizer, a serviço da mudança estrutural da sociedade"(136).

A proposta que defendo não tem, assim, um modelo de homem para o qual se educa, nem uma sociedade fruto de exercícios de fu-

(130) Ibid., p.20; Ibid., p.27.

(131) Ibid., p.20; Ibid., p.27.

(132) Ibid., p.20; Ibid., p.27.

(133) Ibid., p.21; Ibid., p.27-28.

(134) Conforme D.SAVIANI, A filosofia da educação e o problema da ... p.21.

(135) Conforme Ibid., p.27.

(136) Conforme Ibid., p.26.

turologia(137). Considero a educação um ato do presente, cabendo a ela contribuir para a construção de um novo futuro, sim, mas não a busca de um futuro ideal, decorrência e continuidade da situação presente, seguindo a lógica dominante, como guia para a tarefa educacional, mas o próprio questionamento: que futuro é esse? Quem o determina? Como é determinado?

A concepção dialética de educação, como categoria de análise e como proposta, está bastante próxima da "educação progressista" de SNYDERS, que distingue, além dela, duas outras propostas: a "educação tradicional" e a "educação nova"(138). Sônia Aparecida Ignácio SILVA, analisando a questão dos valores na educação, utiliza essas três categorias(139). Para o âmbito do nosso trabalho importa destacar:

- . uma escola tradicional conservadora, valorizando a "ruptura" com o exterior para preservar a cultura elaborada, enfatizando a transmissão e preservação dos conteúdos e mantendo uma relação conservadora com a sociedade, centrada no professor(140);
- . uma escola nova, valorizando a "continuidade" e transferência do conhecimento, enfatizando a infância e o jogo, de uma perspectiva metodológica e mantendo uma relação ambígua - inovadora / conservadora - com a sociedade, centrada no aluno(141);

(137) Critico aqui propostas de educação que levam em conta o chamado "tempo livre", como as defendidas, por exemplo, por LÊNEA GAELZER, Ensaio à liberdade, passim. A autora, baseada em TOFFLER, prega a educação para o futuro, tendo como referência uma visão ahistórica do lazer, que não considera, entre outros aspectos, o processo de alienação que ocorre também nessa esfera de atividade humana.

(138) Pedagogia progressista, passim.

(139) Valores em educação, passim.

(140) Ibid., p.79-91.

(141) Ibid., p.92-108.

uma escola progressista, tentativa de síntese das duas propostas anteriores, valorizando a vida do trabalho, considerado como núcleo gerador de todos os valores da sociedade. O jogo é visto como meio de preparação para o trabalho(142).

Nas suas críticas à escola tradicional e à escola nova, os adeptos da escola progressista denunciam a primeira como "desvio escolar" e a segunda como "gueto utópico"(143). A recusa aos métodos tradicionais e novos de ensino é fundamentada, pelos adeptos da concepção dialética da educação, na crítica ao que denominam de "autonomização da pedagogia em relação à sociedade"(144). A partir da sua crítica, preconizam um novo método, caracterizado como processo de compreensão da prática social, "tomada como ponto de partida e de chegada", entendendo a educação como mediação no seio da prática social"(145). Trata-se de um processo onde professores e alunos estão envolvidos em níveis de compreensão diferentes, diversidade de conhecimento e experiência, em que se busca a superação de uma "heterogeneidade real" para uma "homogeneidade possível", de uma compreensão sincrética a uma compreensão sintética(146).

Concordo com as críticas à "escola tradicional" e à "escola nova", de modo específico quanto à possibilidade de vivência do componente lúdico da cultura infantil, a primeira impondo modelos, a segunda instrumentalizando-o como recurso metodológico, ou levando-o em conta para preservação apenas intra-muros da Escola. Quanto à terceira posição, que procura a síntese, tem seus valores de

(142) Ibid., p.109-129.

(143) Conforme Sônia Aparecida I.SILVA, op.cit., p.119.

(144) Conforme D.SAVIANI, Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara, ANDE, 3, p.60.

(145) Conforme Ibid., p.61.

(146) Conforme Ibid., p.62.

referência baseados num ideal de "sociedade do trabalho", altamente questionado na realidade concreta, a que a grande maioria dos seus adeptos se refere constantemente. Especificamente quanto aos conteúdos, tão enfatizados a ponto de alguns dos seus defensores se rem chamados de "conteudistas", é preciso colocar que, se a cultura da criança faz parte da realidade social, ainda que seja considerada apenas do ponto de partida, deveria participar do processo educacional que visa a síntese.

Dentro da "pedagogia progressista", ou mais precisamente, na corrente que enfatiza o "conteúdo", é interessante, no âmbito deste trabalho, a consideração da proposta de SNYDERS, manifestada em diversos escritos e consubstanciada no livro "La joie à l'école". A escola de SNYDERS é baseada em suas colocações anteriores sobre a continuidade entre a cultura popular e cultura elaborada, tendo a escola como mediadora, e leva em conta as queixas ouvidas das crianças, quanto à obrigação do trabalho escolar(147), e ao desejo por um relacionamento mais livre com os professores(148). O autor, mais uma vez, manifesta seu ponto de vista, de que toda a educação não pode e não deve ser feita na escola, pela escola; reconhece a alegria cultural fora da escola e enxerga a própria escola cobiçando as fórmulas mais doces e agradáveis da animação, que do seu ponto de vista, são inadequadas para a tarefa escolar. Defende a necessidade de que a alegria na escola tenha sua especificidade e que seja obtida, principalmente, pela renovação dos conteúdos culturais e pelo entendimento do cotidiano escolar no seu presente.

A escola de SNYDERS é bastante rica em nuances. Cabe aqui apenas considerá-la na relação com o componente lúdico da cultura infantil. E dessa perspectiva, creio que, na sua ânsia em enfatizar

(147) p.240.

(148) p.241-242.

os conteúdos culturais e a especificidade da alegria escolar, SNYDERS aproxima-se bastante de propostas da "escola tradicional", como a defendida por J.CHATEAU(149). Embora destacando a importância do jogo para a criança, CHATEAU o enxerga como "vestíbulo natural do trabalho"(150), propondo tomar o comportamento lúdico como o modelo para o comportamento escolar, dessa perspectiva(151). Considerando o jogo como preparação ou substituto do trabalho, na idade infantil, o autor acredita inclusive que "se a criança brinca, é porque ainda é incapaz de trabalhar". Assim raciocinando, não é admissível, para ele, que o jogo como substituto, tome o lugar da realidade do trabalho; instrumentaliza, assim, o trabalho escolar, como ele denomina a atividade desenvolvida na escola, buscando nele a natureza específica de ponte, entre o jogo e o trabalho(152). Assim sendo, esse trabalho deve permitir apenas uma rápida tomada de contato com a herança cultural e não se constituir em oportunidade de descoberta(153).

Considero, ainda, como defende GADOTTI, que "conteúdo e forma estão intrinsecamente ligados, se autocondicionando. Assim, o êxito na aprendizagem de novos conhecimentos (de conteúdos), deve-se, sem dúvida a uma predisposição, a uma motivação, a um interesse em aprender que não é dado pelo conteúdo, mas pela forma de aprender. Parece-me um equívoco buscar centrar a pedagogia seja no professor (pedagogia tradicional), seja no aluno (pedagogia nova), seja nos conteúdos. Centrando num polo, destrói-se a dialeticidade (unidade e oposição), da própria educação, entre professor e aluno e entre

(149) O jogo e a criança.

(150) Ibid., p.126.

(151) Ibid., p.133.

(152) Ibid., p.136-137.

(153) Ibid., p.136.

forma e conteúdo"(154).

Assim, e em decorrência da consideração dos conteúdos, não devem ser ignoradas as desigualdades que o processo educativo supõe no seu ponto de partida; mas, se se considera, também, a igualdade que deve ser buscada no ponto de chegada(155) e, ainda, levando em conta que as diferenças que marcam a desigualdade são basicamente de conteúdo - e para sua superação, inclusive - há necessidade da consideração do processo, da forma, de uma linguagem que possibilite a vivência do processo educativo - a travessia(156).

Creio que essa linguagem comum precisa ser buscada, inclusive para que a superação não se dê pela imposição de outra linguagem, a partir da que é conhecida e dominada pela criança - o lúdico. Não se trata, com isso, de privilegiar a forma em detrimento do conteúdo, mas também a proposta não se resume à posição contrária. É preciso dar a justa medida de valorização a ambos, mesmo porque, no jogo da cultura, como já observei anteriormente, forma e conteúdo não se apresentam desvinculados.

Questiono ainda o "realismo" presente nas discussões que envolvem alguns adeptos da concepção dialética da educação, pregando a necessidade de preparação para a "realidade", sem a devida reflexão sobre a "Ideologia do Absurdo" que regeria o "realismo", mesmo após a superação da situação vigente no plano social. Que valores embasariam a construção de uma nova ordem social? Seriam eles vividos dentro de uma nova experiência axiológica? Mas, e o referencial, onde buscá-lo?

Dessa forma, embora tenha desenvolvido minha proposta dentro do que considero uma "concepção dialética da educação", creio

(154) M.GADOTTI, Pensamento pedagógico brasileiro, p.106.

(155) Conforme SAVIANI, Escola e democracia ..., p.61-64.

(156) Conforme R.ALVES, A caça que vive na travessia, SABOR/SABER, 1, p.16.

ser fundamental a incorporação de uma dimensão utópica, ou melhor, creio ser fundamental ressaltar, explicitar uma dimensão utópica já presente numa concepção de educação, verdadeiramente dialética que, repito, entende o papel da educação como sendo o de "colocar-se a serviço da nova formação social em gestação no seio da velha formação até então dominante"(157).

4. Sobre a dimensão utópica da "pedagogia da animação", ou para caminhar é preciso tirar os pés do chão:

"Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar, a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina"(158).

Ao colocar e mesmo enfatizar a dimensão utópica da "pedagogia da animação" não quero vinculá-la a toda uma tradição do "utopismo pedagógico", calcado em ilusões de um "super poder" escolar, ou da consideração da escola como espaço apartado da sociedade, com

(157) D.SAVIANI, A filosofia da educação e o problema da inovação... p.21; Filosofia da educação brasileira, p.27-28 (grifo meu).

(158) Paulo FREIRE, Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) O educador: vida e morte, p.101.

dinâmica própria e independente da dinâmica social(159). Reconheço os riscos de trilhar um "terreno perigoso e escorregadio, fazendo divisa com a terra das ilusões"(160), mas esse é para mim o caminho possível no momento: inclusive porque não estou aqui tentando elaborar um discurso vazio, baseado no pessimismo, que justifica a espera, adiando a ação para um eterno amanhã.

Considero minha posição fundamentada em novos valores que estão sendo vivenciados no componente lúdico da cultura, no campo do lazer (p. 37). Se por um lado são esses primeiros passos de questionamento da lógica dominante que me animam a continuar minha caminhada, eles também não me impedem de ver que o caminho desse questionamento e, principalmente, a criatividade exigida para superá-lo é um processo longo, que estou apenas iniciando, ou melhor, retomando, a partir de outros passos já dados por diversas pessoas. Sim, porque essa caminhada não é uma jornada a ser cumprida por uma pesoa, embora dependa de contribuições individuais. Considero, assim, a dimensão utópica dessa proposta do ponto de vista dinâmico, pois, para se caminhar não se pode ter os dois pés no chão da realidade. O movimento supõe deslocamento.

Ao propor uma prática utópica, quero destacar que ela não é irrealizável. É utópica como denunciante de um sistema explorador e inviável para a humanização do homem, e anunciadora da possibilidade de novas relações sociais. Ou, no dizer de Paulo FREIRE, a respeito do educador sonhando sonhos possíveis: "Utópica no sentido de que esta é uma prática que vive a unidade dialética dinâmi

(159) Conforme D.SAVIANI, Escola e democracia ..., ANDE, 3, p.60. Sobre a questão do "utopismo pedagógico", ver P.FURTER, Dialética da esperança, p.160-164 e Educação e reflexão, p.35-50.

(160) Rubem ALVES, Dogmatismo e tolerância, p.56.

ca, entre a denúncia e o anúncio"(161).

Como já venho dizendo desde a "introdução" deste trabalho (p. 13), espero, com esperança, mas espero em movimento: "Eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança". E se acreditarmos, como Paulo FREIRE, que "uma educação sem esperança não é educação"(162), então ficará claro que uma dimensão utópica estará sempre presente em propostas educacionais que não se contentem com a manutenção do estabelecido, que não sucumbam diante da lógica absurda do realismo. É preciso questionar, inclusive, o quanto as propostas de educação que recusem a utopia, seriam propostas educacionais ou de mero adestramento.

Caminhar, ou sentar à beira do caminho? Há um descompasso entre o pensamento utópico e a realidade; mas ao contrário do pensamento ideológico que procura mascarar, ocultar essa mesma realidade, na maioria das vezes para protegê-la, a utopia nega esse real estabelecido e busca um novo real, fundado em sinais que já podem ser percebidos no aqui e agora. Por esse motivo é viável enquanto projeto político em termos de concretização histórica(163).

Para a Utopia é imprescindível a criticidade. E nesse sentido é que entendo as colocações de MANNHEIM(164), que a vê como instrumento de descoberta do concreto; mas entendo, também, que essa descoberta não seja aquisição, e sim projeção e busca de consecução, levando à frente, através do impulso (mescla de descoberta/desejo de transformação) um projeto político que acelera a mudança. Vincula-se, assim, ao senso crítico, à capacidade do ser humano de

(161) Educação: o sonho possível. In: C.R.BRANDÃO (Org.) O educador: vida e morte, p.100.

(162) Paulo FREIRE, Educação e mudança, p.29-30.

(163) Ver a contraposição Ideologia e Utopia em K.MANNHEIM, Ideologia e utopia, passim.

(164) K.MANNHEIM, Ideologia e utopia, passim.

recusar, de resistir(165), mas também à criatividade exploratória de mundos ainda não existentes: "Construir uma utopia significa re pensar o horizonte de vida em que se viveu até então, significa re cusar a topia, isto é, o quadro de referências recebido culturalmente, ou mesmo adotado livremente a um determinado momento da exis tência"(166).

A proposta utópica é resultado da dupla experiência humana: negativa e positiva(167). E a experiência positiva é a capacidade humana de re-criação(168). É por acreditar na capacidade humana de re-criação, que fundamento minha proposta de uma "pedagogia da animação" na recreação, na vivência do componente lúdico da cul tura, manifestado no lazer.

A "pedagogia da animação" é uma proposta utópica que acredita na necessidade de que a utopia esteja presente em toda topia. Não busca o caminhar para um lugar mágico, onde sequer haja espaço para a imaginação. E nem teria sentido outra forma de raciocínio, uma vez que, para que seja possível a caminhada é preciso que não se negue a imaginação. Só é possível não pensar em utopia a partir da negação do movimento da História, a partir de uma visão estática da sociedade, a partir da coisificação do homem(169). Minha proposta, fundamenta-se assim, num "horizonte de esperança", que uma vez alcançado permite vislumbrarmos novos horizontes. A identificação de Rubem ALVES com NIETZSCHE, faz com que ele acredite que os homens dão o passo seguinte não em função do anterior, mas do próximo, pois

(165) Marçal VERSIANI, Atualidade do pensamento utópico. Revista de Cultura Vozes, jan/fev/73, p.5.

(166) Ibid., p.6.

(167) Ibid., p.11.

(168) Idem.

(169) MANNHEIM, Ideologia e utopia, p.285.

é a "esperança do futuro que gera a dinâmica do presente"(170). O poeta popular diz isso de outra forma, ao reconhecer que "o que foi feito é preciso conhecer, para melhor prosseguir", mas também que "se muito vale o já feito, mais vale o que será"(171).

E preciso que não se perca a dimensão utópica denunciadora do presente absurdo e anunciadora da possibilidade da construção de um mundo diferente(172). E para mim, só isso já justificaria correr o risco de uma educação vivenciada dentro da perspectiva da "pedagogia da animação" que defendo - mostrar a possibilidade de um mundo diferente, a ser construído sobre a própria experiência de vida da criança; viver um mundo diferente; respeitar essa experiência de vida na construção de um novo mundo como ato pedagógico.

(170) Dogmatismo e tolerância, p.56.

(171) Milton NASCIMENTO e Fernando BRANDT, O que foi feito deverá, do LP Clube da Esquina 2, EMI-Odeon, 1978.

(172) Conforme Rubem ALVES, Da esperança, p.37.

CONCLUSÃO

"... E A ÁGUIA UM SOL QUE CAI,
OU ENTÃO O SOL É UMA ÁGUIA QUE SOBE"

"...

*Somos crianças ao sol
a aprender a viver e sonhar
e o sonho é belo
pois tudo ainda faremos
nada está no lugar
tudo está por pensar
tudo está por criar"(1).*

Não vou aqui retomar aspectos já colocados no decorrer do trabalho. Procurei chegar a conclusões provisórias, à medida que os assuntos foram sendo discutidos, e para mim, não teria sentido resumí-las, aqui, desvinculando-as das discussões que as permitiram. Arriscaria dizer que todo o terceiro capítulo é a "conclusão" do trabalho, à medida que me propus discutir os fundamentos filosóficos de uma "pedagogia da animação", no início do processo de escolarização, e naquele capítulo, tentei fazê-lo considerando o edu-

(1) Milton NASCIMENTO e Fernando BRANDT, Solar, do LP Milton Nascimento ao vivo, Ariola/Polygram, 1983.

cando, o educador, o conteúdo e a forma.

Ficaria contente se esse escrito fosse visto como apontamentos. Nele procurei registrar idéias pensadas, lidas, ouvidas e discutidas em aulas, em músicas, e conversas. O porquê dos apontamentos? Os desapontamentos com a educação, como aluno e como educador, que apontam a necessidade da busca de alternativas, de novos caminhos. O tema me apaixona e inquieta. Comecei a trabalhá-lo no "campo" e tenho dedicado a ele a maior parcela do meu esforço acadêmico. Sinto que estou apenas começando a tatear a superfície, muito rica em detalhes, em aspectos que reconheço desconhecidos.

Não pretendi aqui proceder a uma análise teórica da natureza do lúdico, nem uma discussão exaustiva das diferenças entre as propostas de uma "pedagogia do trabalho", em oposição a uma "pedagogia do lazer". Não creio nessa oposição. Não consigo colocar lazer e trabalho em campos opostos. E para mim, uma das formas de não deixar que se veja "apenas isto e não aquilo" é a utilização da linguagem lúdica privilegiada - a poesia, conciliando o que parece oposto; metáfora de metáforas; "A metáfora essencialmente é a conciliação dos opostos, ou a transformação de uma realidade dada em outra realidade; a metáfora mais simples, digamos é uma água o sol que cai, ou então o sol é uma água que sobe. Estamos unindo duas realidades distintas e incompatíveis, afastadas entre si - água e sol - para criar uma única realidade. Bom, isto que é a metáfora; creio que poderia ser o exemplo do que poderia ser a nossa vida, se, em lugar de dividir quiséssemos reunir"(2).

Por isso minha preocupação em identificar o componente lúdico da cultura em sua manifestação na sociedade concreta. E o encontrei no lazer, não importa se conquistado ou concedido, mas ge-

(2) Octávio PAZ, O encontro da poesia com a política, Suplemento Cultural, O Estado de São Paulo, 258, p.5.

rado dialeticamente, na nossa sociedade, e incidindo sobre ela, mostrando sinais de Utopia.

A carga de obrigação precoce lançada sobre a criança brasileira furta a possibilidade de vivência plena do lúdico na sua cultura, restringindo-o também ao lazer. As consequências em termos de participação cultural criativa já começam a se manifestar por uma alarmante apatia, pela ausência de sentido no viver.

Para que não se perca a "idéia de brinquedo", ou melhor, para que ela seja recuperada, é preciso que a Escola participe do resgate à cultura da criança; reflita sobre o uso do tempo dos alunos, procurando entender o conteúdo e a forma de utilização do tempo disponível das obrigações escolares, familiares e sociais; promova as "aquisições" incorporadas pelos alunos no desenvolvimento das atividades de lazer, quer enquanto conteúdos, quer como "estilos de vida". E "que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente. Que a escola, ela mesma, seja um fragmento de futuro"(3).

(3) Rubem ALVES, Estórias de quem gosta de ensinar, p.106-107.

BIBLIOGRAFIA

- ALAIN (Emile Chartier). Reflexões sobre a educação. São Paulo, Saraiva, 1978.
- ALVES, Rubem A. Da esperança. Campinas, Papirus, 1987.
- _____. A gestação do futuro. Campinas, Papirus, 1986.
- _____. Variações sobre a vida e a morte. 2ª ed., São Paulo, Paulinas, 1985.
- _____. Creio na ressurreição do corpo: meditações. 2ª ed., São Paulo, Sagarana, 1984.
- _____. O enigma da religião. 3ª ed., Campinas, Papirus, 1984.
- _____. O suspiro dos oprimidos. São Paulo, Paulinas, 1984.
- _____. Estórias de quem gosta de ensinar. São Paulo, Cortez/A. Associados, 1984.
- _____. Dogmatismo e tolerância. São Paulo, Paulinas, 1982.
- _____. Conversas com quem gosta de ensinar. 2ª ed., São Paulo, Cortez/A. Associados, 1982.
- _____. A caça que vive na travessia. Sabor/Saber, Campinas, UNICAMP, (1):16.
- ALVES, Sandra Maria da Cunha. Brincar - o trabalho da criança. Educador Social. São Paulo, 27 (210): 32-3, jul./set./1979.
- ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. Revista de Antropofagia, 1, mai./1928.
- ARAÚJO, Alceu Maynard de. Folclore nacional. São Paulo, Melhoramentos, 1964.
- ARIES, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

- ARROYO, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? Educação & Sociedade. São Paulo, Cortez/A.Associados/CEDES, 2 (5): 5-23, jan./1980.
- BARTHES, Roland. Mitologias. São Paulo, DIFEL, 1980.
- BAUDELAIRE, Charles. Pequenos poemas em prosa (trad. Aurélio Buarque de Holanda). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966.
- BENGTSSON, Arvid. A criança e a brincadeira. Boletim de Intercâmbio. Rio de Janeiro, SESC, 4 (17): 37-48, jan./mar./1984.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo, Summus, 1984.
- BERGER, P.L. & LUCKMANN T. A construção social da realidade. Petrópolis, Vozes, 1976.
- BOMTEMPO, Edda (Coord.). Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo, Nova Stella/EDUSP, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O educador: vida e morte: escritos sobre uma espécie em perigo. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- BROWN, N.O. Vida contra a morte. Petrópolis, Vozes, 1972.
- BRUHNS, Heloísa (Org.). Conversando sobre o corpo. Campinas, Papyrus, 1985.
- CAMARGO, Luís O. de Lima. O que é lazer. São Paulo, Brasiliense, 1986.
 . Recreação pública. Cadernos de Lazer, São Paulo, SESC, (4): 29-36, maio/1979.
- CARDOSO, Fernando Henrique. A democracia necessária. Campinas, Papyrus, 1985.
- CASCUDO, Luiz da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, 1962.
- CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo, Summus, 1987.
- COELHO, Teixeira. O que é utopia. 3ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1981.
- COX, Harvey. A festa dos foliões. Petrópolis, Vozes, 1974.
- DALLARI, Dalmo de Abreu e KORCZAK, Janusz. O direito da criança ao respeito. São Paulo, Summus, 1986.
- DRUMMOND de Andrade, Carlos. O avesso das coisas, Rio de Janeiro, Record, 1987.
 . Versiprosa. Rio de Janeiro, José Olympio, 1967.
 . Antologia poética. Rio de Janeiro, Editora do autor, 1963.
- DUARTE, Jr. João-Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo, Cortez/A.Associados (Uberlândia, MG) Universidade de Uberlândia, 1981.

- DUMAZEDIER, Joffre. Valores e conteúdos culturais do lazer. São Paulo, SESC, 1980.
- _____. A teoria sociológica da decisão. São Paulo, SESC, 1980.
- _____. Sociologia empírica do lazer. São Paulo, Perspectiva, 1979.
- _____. Lazer e cultura popular. São Paulo, Perspectiva, 1973.
- _____. A revolução cultural do lazer nos centros urbanos. Cadernos de Lazer, São Paulo, SESC/Brasiliense, (1): 43-52, 1977.
- FERNANDES, Florestan. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo, 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 1979.
- FERREIRA, Rosa Maria Fischer. Meninos da rua: expectativas e valores de menores marginalizados em São Paulo, CJP/CEDEC, s/d.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 7ª ed., Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1983.
- _____. Ação cultural para a liberdade. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1981.
- _____. e GUIMARÃES, Sérgio. Sobre educação: diálogos. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1982.
- FREITAG, Bárbara. Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo, Cortez/A.Associados, 1984.
- _____. Escola, estado e sociedade. 4ª ed., São Paulo, Moraes, 1980.
- FRIEDMANN, Georges. O trabalho em migalhas - especialização e lazes. São Paulo, Perspectiva, 1972.
- FURTADO, Celso. Desenvolvimento e cultura. In: MASCARENHAS, Sérgio (Org.). Raízes e perspectivas do Brasil. Campinas, Papyrus/Ed. da UNICAMP, 1985, pp.7 a 16.
- FURTER, P. Educação e reflexão. 10ª ed., Petrópolis, Vozes, 1978.
- _____. Dialética da esperança. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1974.
- GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo, Ática, 1987.
- _____. Idéias diretrizes para uma filosofia da educação. Reflexão. Campinas, PUCC (13): 9-20.
- GAELZER, Lenea. Ensaio à liberdade: uma introdução ao estudo da educação para o tempo livre. Porto Alegre, D.C.Luzzatto, 1985.
- _____. Lazer: bênção ou maldição? Porto Alegre, Sulina / URS, 1979.
- _____. O compromisso social da educação para o tempo livre. Reflexão. Campinas, PUCC (35): 49-56.
- GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Industrialização e educação; educação hoje: mercadoria. Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, 1 (2): 166-176, jan./1979.

- GARCIA, Walter E. (Org.). Inovação educacional no Brasil - problemas e perspectivas. São Paulo, Cortez/A.Associados, 1980.
- GEETS, Claude. Mélanie Klein. São Paulo, Melhoramentos/EDUSP, 1977.
- GELPI, Ettore. Lazer e educação permanente: tempos, espaços, políticas e atividades de educação permanente e do lazer. São Paulo, SESC, 1983.
- GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. 4ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.
- _____. Os intelectuais e a organização da cultura. 3ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- _____. Literatura e vida nacional. 2ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- GUIMARÃES, Áurea M. Vigilância, punição e depredação escolar. Campinas, Papirus, 1985.
- HORTA, Maria Ruth Walsh Goldvag. Os brinquedos e o processo educativo. Boletim de Intercâmbio. Rio de Janeiro, SESC, 4 (17): 5-15, jan./mar./1984.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo, Perspectiva/Ed. da USP, 1971.
- ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. Petrópolis, Vozes, 1973.
- JACQUIN, Guy. A educação pelo jogo. São Paulo, Flamboyant, 1960.
- KORCZAK, Janusz. Como amar uma criança. 3ª ed., Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1983.
- KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 2ª ed., Rio de Janeiro, Achiamé, 1984.
- LAFARGUE, Paul. O direito à preguiça e outros textos. Lisboa, Editorial Estampa, 1977.
- LEIF, Joseph & BRUNELLE Lucien. O jogo pelo jogo - a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- MANNHEIM, Karl. Ideologia e utopia. 4ª ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e educação. Campinas, Papirus, 1987.
- _____. Lazer e humanização. Campinas, Papirus, 1983.
- _____. Lazer: animação e participação cultural. Comunicarte, Campinas, PUCG (8): 61-68.
- _____. O lazer e o uso do tempo na infância. Comunicarte, Campinas, PUCG (6/7): 89-98.

- _____. Gramsci e a revolução cultural. Reflexão, Campinas, PUC (27): 33-46.
- MARCUSE, Herbert. A ideologia da sociedade industrial. 6ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- _____. Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 8ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- MARINHO, Inezil Penna. Educação física, recreação, jogos. São Paulo, Cia. Brasil Editora, 1981.
- MEDEIROS, Ethel Bauzer. Educação para o lazer. Boletim de Intercâmbio. Rio de Janeiro, SESC, (3): 37-54, jul./set./1980.
- _____. Brincar: uma das ocupações mais sérias da infância. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 62 (143): 259-68, jan./abr./1979.
- MEDINA, João Paulo S. O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo. Campinas, Papirus, 1987.
- _____. A educação física cuida do corpo ... e "mente". Campinas, Papirus, 1983.
- MEIRELES, Cecília. Antologia poética. Rio de Janeiro, Editora do Autor, 1963.
- MENDES, D.T. (Coord.). Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- MILLS, C. Wright. A nova classe média (White Collar). Rio de Janeiro, Zahar, 1969.
- MIRANDA, Nicanor. Organização das atividades da recreação. Belo Horizonte, Itatiaia, 1984.
- MORAIS, Régis de (Org.). Sala de aula: que espaço é esse? Campinas, Papirus, 1986.
- _____. O que é ensinar. São Paulo, E.P.U., 1986.
- _____. Entre a educação e a barbárie. Campinas, Papirus, 1982.
- MOURA, Esmeralda Blanco B. de. Mulheres e menores no trabalho industrial: os fatores sexo e idade na dinâmica do capital. Petrópolis, Vozes, 1982.
- NOVASKI, Augusto João Crema. Fenomenologia da ação: proposta de uma filosofia da educação a partir da fenomenologia de Paul Ricoeur. Tese de doutorado, Campinas, UNICAMP, 1984.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. Brinquedo e indústria cultural. Petrópolis, Vozes, 1986.
- _____. O que é brinquedo. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- _____. Brinquedos artesanais e expressividade cultural. São Paulo, SESC, 1982.
- _____. Tempo livre, trabalho e lutas sociais. Reflexão, Campinas, PUC (35): 7-14.

- _____. É o brasileiro associativo? Leituras CELAZER, São Paulo, SESC (13), mar./1981.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho (Org.). Fundamentos pedagógicos - educação física: flexões - reflexões, v.2. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1987.
- PARKER, Stanley. A sociologia do lazer. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- PASCAL, Blaise. Pensamentos. 2ª ed., São Paulo, Abril Cultural, 1979.
- PAZ, Octávio. O encontro da poesia com a política. Suplemento Cultura. O Estado de São Paulo, 258, pp.1-7.
- PORFÍRIO, Pedro. O poder da rua. Petrópolis, Vozes, 1981.
- REBOUL, Olivier. Filosofia da educação. 6ª ed., São Paulo, Ed. Nacional, 1985.
- REIS, Sôlon Borges. A crise contemporânea da educação. São Paulo, Centro Professorado Paulista, 1978.
- REQUIXA, Renato. Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer. São Paulo, SESC, 1980.
- RIBEIRO Jr., Jorge Cláudio Noel. A festa do povo: pedagogia da resistência. Petrópolis, Vozes, 1982.
- RICARDO, Cassiano. Poemas escolhidos. São Paulo, Cultrix, 1965.
- RICOEUR, Paul. História e verdade. Rio de Janeiro, Forense, 1968.
- RIESMAN, David. A multidão solitária: um estudo da mudança do caráter americano. São Paulo, Perspectiva, 1971.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 1980.
- ROSAMILHA, N. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo, Pioneira, 1979.
- ROSSI, Wagner Gonçalves. Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2ª ed., São Paulo, Cortez e Moraes, 1980.
- RUSSEL, B. Elogio do lazer. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez/A.Associados, 1980.
- _____. Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara. ANDE, São Paulo, (3): 56-64, 1982.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo, EPU, 1986.
- _____. O papel da filosofia no Brasil: compromissos e desafios atuais. Reflexão, Campinas, PUC (17): 5-11.

- SILVA, Sônia Ap. Ignácio. Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Petrópolis, Vozes, 1986.
- SNYDERS, Georges. La joie à l'école. Paris, P.U.F., 1986.
- _____. Para onde vão as pedagogias não diretivas. 2ª ed., Lisboa, Moraes, 1978.
- _____. Pedagogia progressista. Coimbra, Almedina, 1974.
- _____. Escola, classe e luta de classes. Lisboa, Moraes, 1981.
- TOTTA, Zilah Mattos. Pedagogia do lazer. Anais do I Encontro Nacional sobre Lazer. Rio de Janeiro, SESC, 1977, pp.37-42.
- VALLE, Edênio e QUEIROZ, José (Org.). A cultura do povo. São Paulo, EDUC, 1982.
- VEBLEN, Thorstein. A teoria da classe ociosa: um estudo econômico das instituições. São Paulo, Pioneira, 1965.
- VERSIANI, Marçal. Atualidade do pensamento utópico. Revista de Cultura Vozes: 5-12, jan./fev./1973.
- WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro, Imago, 1975.
- ZILBERMAN, Regina (Org.). A produção cultural para a criança. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.