

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**À ESCOLA COM ALEGRIA:
A IMPORTÂNCIA DA INCORPORAÇÃO DO
COMPONENTE LÚDICO NO COTIDIANO DA ESCOLA**

IVAN ANTÔNIO DE FREITAS

**PIRACICABA, SP
2004**

**À ESCOLA COM ALEGRIA.
A IMPORTÂNCIA DA INCORPORAÇÃO DO
COMPONENTE LÚDICO NO COTIDIANO DA ESCOLA**

IVAN ANTÔNIO DE FREITAS

ORIENTADOR: Prof. Dr. NELSON CARVALHO MARCELLINO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Mestrado em Educação Física da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

**Piracicaba, SP
2004**

Freitas, Ivan Antônio de

À escola com alegria: a importância da incorporação do componente lúdico no cotidiano da escola. Piracicaba. 2004.

Pg. 98

Orientador: Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino

Dissertação (mestrado) Universidade Metodista de Piracicaba.
Curso de Mestrado em Educação Física

1- Lúdico 2- Educação 3- Escola 4- Lazer 5- Educação Física.

Dedico este trabalho à minha esposa Doty, à minha filha Viviane e ao seu marido Marcelo. Também o dedico à Renata, meu “anjo da guarda” (presente que recebi e não mereci).

Agradeço à Escola Superior de Educação Física de Muzambinho, por haver acreditado no homem e investido no profissional. À UNIMEP e aos seus profissionais pelo quanto me ajudaram a aprender. Aos Profs. Drs. Silvana Maria Blascovi-Assis e Wagner Wey Moreira, dedicados membros da Banca que me examinou e, particularmente, ao Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino, meu incansável orientador de cuja sabedoria degustei e cuja inesgotável paciência pus à prova com minhas limitações e teimosias. Agradeço a Deus por tê-los colocado em meu caminho.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino (orientador)

Prof. Dra. Silvana Maria Blascovi-Assis

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

RESUMO

Este trabalho versa sobre a importância das atividades lúdicas, manifestadas no lazer, e sua relação com a educação, analisando a necessidade da sua incorporação no cotidiano da Escola, tendo em vista o grande auxílio que podem oferecer ao processo de ensino aprendizagem face ao atual estágio da educação nacional e dos seus resultados. A pesquisa é bibliográfica, a partir de levantamento inicial efetuado no Sistema de Bibliotecas da UNIMEP. O texto não defende o hedonismo puro e simples, nem a falta de autoridade institucional ou a perda do controle docente, pois parte do pressuposto da “seriedade” da brincadeira e dos jogos adotados pelas mais diversas disciplinas curriculares. Enfatiza a importância da educação com alegria e com felicidade, para a eficiência a partir da espontaneidade, gerando a satisfação dos alunos em aprender, participar, cooperar e interagir, em função do melhor aproveitamento do momento em que vivem, do “aqui e agora”, enquanto “preparam” o futuro. Defendo que todo o processo educacional brasileiro, a partir dos professores e das instituições de ensino, merece e precisa de urgente revisão, e coloco como opção para contribuir nesse esforço de mudança a disciplina Educação Física e seus profissionais que, por características históricas, tratam dos jogos e brincadeiras associadas à educação (e também à instrução), sem a pretensão de querer acreditar na supremacia deste componente curricular ou de outro qualquer, sobre os demais que compõem o quadro da Escola. A dissertação é dividida em três capítulos interrelacionados: No primeiro – “Componente Lúdico da Cultura” -, o lúdico é analisado não de forma isolada, mas como integrante da cultura considerada do ponto de vista antropológico, em suas várias manifestações: jogo, brinquedo, etc.; No segundo – “O Cotidiano da Escola” – a instituição é analisada por dentro, no seu estágio atual, com relação às atividades lúdicas; No terceiro – “A Importância da Incorporação do Componente Lúdico da Cultura no Cotidiano da Escola” -, são feitas relações entre os dois primeiros tópicos, com propostas educacionais alternativas, de modo a incorporar a alegria na Escola.

Palavras Chave: Lúdico, Educação, Escola, Lazer, Educação Física

ABSTRACT

This work turns on the importance of the amusing activities, expressed in leisure, and its relationship with the education, analyzing the necessity of its incorporation in the daily of the school, having in mind the great aid that they can offer to the process of teaching and learning, in view to the current apprenticeship of the national education and its results. The research is bibliographic as, starting from initial rising, made in the system of libraries of UNIMEP. The text doesn't advocate the pure and simple hedonism, or the lack of institutional authority, or the loss of the educational control, because it begins from the early supposed "solidity" of playings and games adopted by the most several curricular disciplines. It emphasizes the importance of the education with happiness and rejoice, for the efficiency which comes from the spontaneity and generates the satisfaction of students when learning, participating, cooperating and interacting, in terms of the best utilization of the moment in which they live, their "here and now" which they are "preparing" the future. I defend that the whole Brazilian education process, since the teachers and teaching institutions, has deserved and needs imperative review, and I safeguard as an option to contribute to that effort to change, the Physical Education discipline and its professionals who, for historical characteristics, deal with games and plays associated to education (and to instruction, too), without aspiration of wanting to believe in the supremacy of this curricular component or of any other one upon all the others which compose the curricular. This dissertation is divided in three chapters interrelated: "- the amusement is not analyzed in an isolated way, but as a constituent in culture of anthropological point of view, in its several manifestations: play, game, etc; in the second one "- the daily of the school" – the institution is analyzed in side, in its contemporaneous stage, related to amusing activities; in the third one "- the importance of incorporating of amusing component of culture in the daily of the school" – relations between the two first topics are done having in mind alternative educational purposes, objecting to incorporate the happiness in school.

Key word: amusement, education, school, leisure, physical education.

SUMÁRIO

Resumo	02
Abstract	03
Introdução	05
Capítulo I – O Componente Lúdico da Cultura	10
Capítulo II – O Cotidiano da Escola	33
Capítulo III – A Importância da Incorporação do Componente Lúdico, no Cotidiano da Escola	68
Considerações Finais	86
Referências Bibliográficas	89

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação pretendo destacar conceitos de Educação Física, jogo, recreação, lazer, educação e escola, buscando oferecer elos que os unam em função da “Educação Escolar” com alegria e eficiência, principalmente no que chamamos de “Ensino Formal” que, para o nosso entendimento neste trabalho, se refere àquele “obrigatório”, especificamente o Ensino Infantil e o Fundamental, e desenvolvido em instituições que obedeçam à formalidade de um calendário próprio, aos horários de aulas, às chamadas em sala e a todo o rigor das exigências do credenciamento escolar.

Baseado em pesquisas bibliográficas, procuro interpretar a história da civilização humana, no que concerne ao lazer e à educação, com ênfase na educação brasileira e na Educação Física e seus desempenhos hoje, considerando seus méritos, princípios, objetivos e dificuldades aparentes e, de forma crítica analítica, apresentar reflexões ou sugestões que levem à interpretação desses aspectos, com respectiva superação possível dos problemas, em benefício das virtudes que nelas há e daquilo que podemos inserir no meio pedagógico como contribuição.

Para tanto, pesquisei autores que aludem ao tema, com especial abordagem da importância do lúdico na vida do ser humano, e da sua inserção na escola como indispensável componente do processo ensino-aprendizagem, de modo a justificar a “crase” do início do título do trabalho, que quer enfatizar “ir à escola com alegria”, o que acredito ser requisito essencial para a aprendizagem de qualidade, tema que motiva este trabalho.

Ademais, os autores desde o início do século passado até aos atuais, que fazem parte do elenco citado na bibliografia adotada, permitiram-me ver os aspectos estudados, por várias vertentes, às vezes em dicotomia, às vezes em antagonismo e às vezes apenas conflitantes entre si, mas em todos os casos ofereceram reflexões que enriqueceram a

análise necessária para a conclusão ao final expressa, que contempla a expectativa da importância e viabilidade do elemento lúdico agregado aos procedimentos didáticos usuais.

Passando pelos objetivos da escola e da sua história, pelos mecanismos pedagógicos e pela tendência que nos parece mostrar o ser humano para as questões lúdicas, segundo seu comportamento e segundo as observações de autores aqui citados, e pela análise do atual estágio da educação brasileira, diante da ideologia que pretendo defender, finalizo convicto da importância da inclusão de atividades lúdicas e de lazer na educação formal, quer por meio de ações programadas de recreação, quer como exercícios instrumentalizados para o ensino, e conseqüente aprendizagem e fixação dos conteúdos ministrados pelas mais diversas disciplinas escolares, mas sempre com o intuito de tornar a escola mais atraente, mais agradável e mais eficaz.

A análise, as críticas e as sugestões aqui apresentadas, em momento algum desconhecem ou desmerecem aqueles que, diretamente ou não, militam na educação formal, mas pretendem ser mais uma opção de pesquisa e de possível sustentação na mudança de comportamento profissional docente, somado a um considerável número de educadores que já defendem, cada um à sua maneira, proposta semelhante.

Finalmente, defendo que todo o processo educacional brasileiro, a partir dos professores e das instituições de ensino, merece e precisa de urgente revisão, e coloco como opção para exercer a função de locomotiva mestra dessa pretensa mudança, a disciplina Educação Física e seus profissionais que, por natureza, tratam de jogos e de brincadeiras associadas à educação, sem a presunção de querer acreditar que este componente curricular tem supremacia sobre os demais que compõem o quadro curricular da escola, ou sem acreditar que outros componentes não poderiam também fazê-lo.

Versa, portanto, este escrito, sobre a importância das atividades lúdicas e sobre a necessidade da sua incorporação no cotidiano da escola, de modo a fazê-la uma

continuação natural da vida familiar e social, com a eficácia que se espera dos seus propósitos específicos.

É um escrito que pretende enfatizar a educação com alegria, com felicidade, com satisfação, com interesse e eficiência, a partir da espontaneidade e da satisfação do aluno em aprender por entender a importância da aprendizagem e da sua utilização na vida social e/ou profissional e, mais que isso, propor a “fixação” do conhecimento para a sua aplicabilidade prática.

Bem sei que minha dissertação não caracteriza uma meta muito original, visto que muitos outros professores de várias áreas, escolas e educadores já adotam a atividade lúdica em seus processos pedagógicos, ou outras metodologias igualmente eficazes, a exemplo de vários autores aqui citados, cujas teorias enriquecem esta escrita, mas pretendo agregar-me a esse exército de pessoas dotadas da real “intenção de educar”, fazendo-lhes coro e, como elas, somando minha firme convicção, à guisa de contribuição com o processo educacional.

O objetivo surgiu já na fase preparatória deste curso de mestrado, que o motiva, quando da elaboração do chamado “pré-projeto de pesquisa”, que me levou à conclusão de que muito investimento se faz hoje em educação, até por determinações constitucionais, mas cujos resultados reais são questionáveis e cujas metas, me parece, não têm sido alcançadas a contento.

A considerar a qualidade dos egressos das escolas e a evasão escolar ainda existente em nosso país, que não o coloca em posição confortável em relação à grande maioria dos países deste planeta, notadamente entre aqueles que podemos chamar de “educados”, sinto-me compelido a propor e a experimentar situações novas, que permitam vislumbrar a possibilidade de contribuição para superação desse problema, com melhores resultados. Aí entra a atividade lúdica!

Acredito, pois, precisarmos urgentemente da adoção de um método, um estilo de ensino ou um processo pedagógico que se espalhe pela educação nacional, dando-lhe a eficácia que a visão político educacional pretende, com futuros profissionais competentes, produtivos, e sócio-economicamente ativos, mas também de um método que viabilize a qualidade de vida durante o período escolar, estimulando a alegria de estudar, de ensinar, de aprender e de viver, de modo tal que a “brincadeira” do presente não comprometa os resultados do futuro, mas que também o responsável compromisso com o futuro não seja objeto de sofrimento ou de desapego à felicidade presente, que poderia levar o estudante ao afastamento dos interesses estudantis, ou à sua alienação, como analisa Friedman (1972: 169): “ *a insatisfação no trabalho, seja ela consciente ou não, exerce uma ação permanente e múltipla sobre a vida fora do trabalho, uma vez que se traduz por fenômenos de evasão para atividades laterais*”.

Acredito também, e aqui defendo, que a Educação Física, que por seus métodos, meios e fins, e pela filosofia de sua prática e de sua história, como componente curricular obrigatório, segundo a LDB, pode contribuir de forma eficaz nesse processo, principalmente através do lazer, em sua visão didático-pedagógica.

Também contribuíram para este trabalho as experiências obtidas em minha militância docente na Educação Física por 37 anos ininterruptos, além de algumas passagens temporárias por outras disciplinas, como filosofia, que lecionei em um curso técnico de nível médio, em uma Autarquia Federal da qual pude ser Diretor Geral por três gestões não consecutivas, com ênfase administrativa na alegria do ensinar e do aprender, e da minha atual condição de Secretário Municipal de Educação em Muzambinho, MG, cidade onde também tive a oportunidade de estar à frente da Secretaria de “Cultura, Esporte e Lazer” que me oportunizaram a aplicação destes ideais nas escolas públicas municipais, com considerável êxito, mas, sobretudo, com muito enriquecimento para minhas observações.

Tudo isto se associa à minha vontade pessoal de ver a educação formal modificada, transformada em ambiente atraente, acolhedor e promissor; um ambiente onde alunos, professores, serviços, técnicos administrativos, administradores, pais e comunidade local interajam em função de um só objetivo: a qualidade de vida de todos que direta e indiretamente dali participam.

Acredito que a melhor contribuição que pude oferecer à educação municipal, que hoje administro, foi o envolvimento desse pessoal, focalizando o educando, nesse processo no qual o diálogo, a dialética, os conflitos e a coragem de mudar associam-se ao respeito mútuo, à adoção e à coragem do “novo”, à alegria de trabalhar, de discutir, de produzir e, conseqüentemente, de ensinar e de aprender.

Quando analiso “o cotidiano da Escola”, para também identificar o seu atual estágio e a sua relação com as atividades lúdicas e, finalmente, sob os auspícios do estudo até então levantado, faço alusão “à importância da incorporação do componente lúdico da cultura, no cotidiano da Escola”, de modo a oferecer reflexões pertinentes, faço-o com a convicção que, mesmo a despeito de tantos méritos que encontramos na educação e nos professores atuais, e de tantas dúvidas que esta proposta possa trazer, muita coisa pode ser melhorada, modificada e até mesmo criada para que esse processo seja uma contínua e incessante busca de desenvolvimento.

Objetivamente, busco nesta obra:

- Pesquisar sobre a importância e a influência da atividade lúdica na história e na cultura da humanidade.
- Desenvolver trabalho que viabilize a incorporação do elemento lúdico nos vários componentes curriculares, de modo a contribuir com a qualidade da educação escolar.
- Contribuir para que a “alegria de estudar e de aprender” se estenda à “alegria de viver”.

- Despertar nos professores a consciência da necessidade da adoção de metodologias didáticas que favoreçam a “fixação” do conhecimento e estimulem maior eficácia do processo ensino-aprendizagem.

- Tornar a escola mais agradável, mais alegre e mais atraente e, assim, mais objetiva.

CAPÍTULO I

O COMPONENTE LÚDICO DA CULTURA

Este capítulo, pelas características e objetivos deste trabalho, busca entender as atividades lúdicas manifestas também no lazer, na recreação e nos jogos, como características próprias dos seres humanos, inatas e culturais, estendendo-se, como veremos mais adiante, a grande parte das espécies animais, que também parecem “gostar” de brincar e de competir através de corridas, lutas, afagos e até, em alguns casos, para as conquistas amorosas que, não raro, dependem de um jogo ou da demonstração competitiva de força e de poder, notadamente pelos machos.

Além disto, com a ajuda dos vários autores citados, procurarei conceituar lazer e lúdico, sem a preocupação de definições que possam torná-los imutáveis ou estanques, mas com a adoção de conceitos que possam torná-los exeqüíveis e eficientes coadjuvantes didáticos para o ensino, aprendizagem e a fixação do conhecimento, além de dar à vida do estudante um sentido mais harmônico e feliz.

Conto, para tanto, com a contribuição importante de estudiosos, como Huizinga, que no prefácio de seu livro (1980), faz menções claras de sua aparente interpretação da tendência humana pelo gosto pela brincadeira, pelo lúdico e pelo jogo que, já tendo recebido outras tantas caracterizações de pensadores e estudiosos, é por isso classificada por ele como “Homo Ludens”, segundo relata:

Em época mais otimista que a atual, nossa espécie recebeu a designação de Homo Sapiens. Com o passar do tempo acabamos por compreender que afinal de contas não somos tão racionais quanto a ingenuidade e o culto da razão do século XIII nos fizeram supor, e passou a ser de moda designar nossa espécie como Homo Faber.

Embora faber não seja uma definição de ser humano, tão inadequada como sapiens, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que esta, visto poder servir para designar grande número de animais.

Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como na animal e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. Creio que, depois de Homo Faber e talvez ao mesmo nível de Homo Sapiens, a expressão Homo Ludens merece um lugar em nossa nomenclatura,

Seria mais ou menos óbvio, mas também um pouco fácil, considerar “jogo” toda e qualquer atividade humana.

Entendo que quando fala de “toda e qualquer atividade humana”, o autor parece se referir ao grande “jogo da vida” que, de simples passagem, recebeu agregações importantes do ser humano, diferentemente dos demais animais, como o trabalho, a ascensão social e financeira, o poder, a busca escolar incessante pelas notas, promoções e diplomações e a própria instituição do esporte como lazer, ainda que competitivo, e como atividade profissional, chegando a atingir o ápice dos interesses humanos se considerarmos que nenhuma outra atividade ou evento reúne tantos espectadores, interesses e investimento financeiro no mundo como os grandes eventos esportivos.

Provavelmente esse interesse pelo jogo tenha ocorrido pela aparente necessidade do homem de brincar, de recrear, de competir e de superar deficiências da sua espécie, para sua sobrevivência e evolução, abordando-o como competição, como lazer, como preenchimento otimizado do tempo livre, como recreação ou como “momentos ou eventos de alegria ou descontração”.

Talvez esse tenha sido o mesmo motivo da institucionalização da escola, que além dos desenvolvimentos cognitivo e social, estimula o desenvolvimento motor e remete a jogos superiores ou ao simples jogo pela sobrevivência, em complementação à vida e em perfeita harmonia com ela, como acredita e contribui Antunes (1998: 153)

O ser humano, comparado com outras espécies animais, possui um desenvolvimento motor bastante lento e isso acontece porque o cérebro da criança está sendo programado para atividades mais complexas que envolvam a linguagem, raciocínio lógico, poder de especialização e amadurecimento das emoções. Talvez por esse motivo os animais nasçam preparados para as tarefas básicas de sobrevivência e os humanos necessitam contar com educadores que os estimulem a desenvolver seu tato, paladar, audição, atenção e outros recursos cinestésicos corporais finos. Sem esses estímulos provocados, não

desenvolverão essas habilidades, ou estas aparecerão apenas muito mais tarde através de ensaios e erros que a vida propõe.

Entendo, aí, a necessidade da criação da escola, para desenvolvimento e formação do ser humano e, implicitamente, já se coloca a importância da Educação Física e do jogo neste contexto, porque se fala, como condição de crescimento, em habilidades motoras, em recursos cinestésicos e estímulos que antecipadamente substituam o procedimento de ensaio e erro, que embora consistente, é demorado, tardio e sacrificante.

Tudo isto me leva a entender a necessidade, já em eras remotas, da criação da escola e, progressivamente, das disciplinas que possam contemplar o ser humano como sapiens, faber e ludens, além de outras definições que pudessem caracterizá-lo, como “homo erectus”, por exemplo. Características e necessidades que permitem a Huizinga (1980: 21), recorrer à história para enfatizar a importância do jogo na definição e no desenvolvimento humano:

... na sociedade primitiva verifica-se a presença do jogo, tal como nas crianças e nos animais, e que, desde a origem, nele se verificam todas as características lúdicas: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo. Só em fase mais tardia da sociedade o jogo se encontra associado à expressão de alguma coisa, nomeadamente aquilo que podemos chamar “vida” ou “natureza”.

O que era jogo desprovido de expressão verbal adquire agora uma forma poética. Na forma e na função de jogo, que em si mesmo é uma entidade independente desprovida de sentido e de racionalidade, a consciência que o homem tem de estar integrado numa ordem cósmica encontra sua expressão primeira, mais alta e mais sagrada. Pouco a pouco, o jogo vai adquirindo a significação de ato sagrado...

A história corrobora, portanto, segundo essas colocações, com a tese que queremos desenvolver, de que as atividades lúdicas intermeiam cultural e socialmente a atividade humana e que, por este motivo, podem e devem ser levadas a sério quando inseridas no mundo escolar, mormente na fase de formação básica, como importante instrumento pedagógico, quer instrucional, quer educacional.

Nessa fase etária que coincide com a vida escolar básica, a criança e o adolescente brincam, criam divertem-se e, pela sua irreverência, muitas vezes chamados de

irresponsáveis, querem e entendem participar, produzir e aprender de forma descontraída, brincalhona, espontânea e alegre.

Talvez seja essa mais uma manifestação que permite a Huizinga entendê-la como a gênese lúdica da espécie humana, a ponto de atribuir-lhe a designação de “ludens”, considerando que aparentemente todos desejam brincar, recrear e jogar, não obstante a crítica de alguns que se abstêm dessas oportunidades, mas que, quando se permitem, também brincam e jogam, cada uma à sua maneira, mesmo que não se apercebam que esse comportamento lhes da alegria e conforto.

Assim, a evolução do homem vem sendo acompanhada, desde os primórdios de sua criação, independentemente da concepção que dela tenhamos, do espírito lúdico. Mesmo que tacitamente, ele surge ou ressurge, como que querendo vencer a barreira do tecnicismo ou, no caso da educação, dos processos meramente mecânicos ou inspirados em rígidos princípios instrucionais que se alheiam da natureza humana e da didática educacional, como nos sugere Huizinga (ibid: 54)

No decurso da evolução de uma cultura, quer progredindo, quer regredindo, a relação original por nós defendida entre o jogo e o não-jogo não permanece imutável. Regra geral, o elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristalizou-se sob a forma do saber: folclore, poesia, filosofia, e as diversas formas de vida jurídica e política. Fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais o elemento lúdico original. Mas é sempre possível que a qualquer momento, mesmo nas civilizações mais desenvolvidas, o “instinto” lúdico se reafirme em sua plenitude, mergulhando o indivíduo e a massa na intoxicação de um jogo gigantesco.

Já no início deste trabalho, fica o alerta para as inovações que os processos pedagógicos vêm implementando à educação e ao sistema escolar que, por um lado, graças aos dispositivos legais como a LDB, abrigam uma considerável população de estudantes, o que seria bom, mas provavelmente perde qualidade quando ignora o gosto do ser humano pela brincadeira e despreza sua tendência para o lazer e para o jogo, furtando-lhe o lúdico pela implantação de metodologias excessivamente formais e burocráticas.

A escola, que em muitos casos perde sua característica original de lazer ou de ócio, institucionalizada pela seriedade, ou mais que isto, pela severidade do processo educacional, passou a ser fonte e mecanismo do processo ensino-aprendizagem, merecendo do governo a maior fatia proporcional dos recursos públicos (Art. 212 da Constituição Federal), aparentemente sem o retorno desejado, talvez por haver furtado a naturalidade e a espontaneidade da aprendizagem através de jogos e brincadeiras, ou de não tê-los incluído no processo pedagógico e, assim, deixando de despertar o interesse da clientela estudantil, cuja natureza parece não conceber educação e cultura como fatores passíveis de imposição. Huizinga (ibid: 156) complementa:

A atitude lúdica já estava presente antes da existência da cultura ou da linguagem humana, portanto o terreno no qual se inscrevem a personificação e a imaginação também já estava presente desde o passado mais remoto.

E continua o autor (ibid:193),

... um certo fator lúdico... como criador de muitas das formas fundamentais da vida social. O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social, é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, como por um verdadeiro fermento.

Christianne Werneck (2000: 21-23), também dá a sua colaboração nesta visão histórica, quando relata:

Os primeiros sentidos do lazer estavam relacionados com o ócio que significava, para os gregos, desprendimento das tarefas servis, condição propícia à contemplação, à reflexão e à sabedoria. No entanto, apesar de assumir caráter contemplativo e reflexivo, lazer não significa passividade. Ao contrário, representa um exercício em forma elevada, atribuído à alma racional; os tesouros do espírito eram frutos do ócio.

Essa autora utiliza-se de outros autores para dar consistência à sua tese, a começar pela etimologia que segundo estudos de Arendt (apud Werneck. Idem)

“... revelam que a palavra grega skhole, assim como a latina otium, significam toda e qualquer inserção da atividade política e não

simplesmente lazer, embora ambas sejam também utilizadas para indicar cessação de trabalho. Entretanto, skhole não resultava da existência de um “tempo de folga” conquistado sobre o trabalho, mas era a possibilidade de abstenção das atividades ligadas à mera subsistência.

Nesse entendimento, a noção de lazer era atrelada não apenas ao trabalho, mas também à educação, pois, para gozá-lo, era necessária uma sólida formação.

Para isto, também contribui Aristóteles, conforme Werneck (idem), segundo o qual, em sua obra “Política”,

“... deveria existir uma educação para o lazer. ...Para esse autor, as pessoas tinham que aprender a desejar o repouso filosófico, pois é por meio dele que se torna possível alcançar virtudes. Afinal, o movimento que esse exercício “comunica ao espírito, liberta-o e descansa-o pelo prazer que proporciona”.

Como vários outros estudiosos modernos, também essa escritora busca fundamentação para seus estudos sobre educação nas origens do sistema escolar dando praticidade e lógica didática às suas colocações sobre os primeiros sentidos do lazer (idem):

“... os gregos promoveram uma síntese entre a cultura e a educação, conferindo grande valor à filosofia, às ciências, à arte e à literatura. “A educação do homem integral consistia na formação do corpo pela ginástica, na mente pela filosofia e pelas ciências, e na da moral e dos sentimentos pela música e pelas artes”.

Assim, uma sólida interação entre a cultura e a educação era fundamental na formação almejada pelos gregos, importante aproximação para a construção dos primeiros sentidos do lazer em nosso contexto histórico

O que posso perceber em Werneck e nos estudiosos por ela citados, é que não é de hoje que se atrela o lazer à realização pessoal, à construção do indivíduo e da sociedade, à educação e à cultura, e à consistência do ser. Os antigos criaram a figura da “escola” baseados no aproveitamento do tempo livre em função da otimização desse tempo, ou seja, aqueles que “não trabalhavam” ou aqueles que dessas tarefas servis eram dispensados, poderiam dedicar-se à filosofia, às ciências e ao culto do corpo.

Reconhece-se aqui que a interação do “ludens” com o “faber” e até mesmo com o “sapiens”, constitui a formação do homem, quer seja na sua visão política, filosófica,

educacional, artística ou social, ou seja, o ser humano é capaz de produzir e evoluir mesmo deixando aflorar seu “espírito lúdico”.

Alude, a autora, de forma clara e direta sobre a concepção da formação integral do ser humano através da ginástica e das áreas de conhecimento outrora dominadas ou admitidas como de interesse para estudo.

Dessa forma, Christiane Werneck e os estudiosos por ela citados, corroboram com este trabalho que pretende associar esses elementos do sistema escolar à formação integral do indivíduo na escola formal que, acredito, deveria proporcionar, além das questões meramente instrucionais, ou talvez junto delas, a alegria de viver.

Isto a começar pelo encantamento de se viver e de se aprender na escola, evitando-se que ela seja apenas “um período”, quando deveria ser “um processo” no qual o aluno aprende gradativamente, melhora a cada dia seu conhecimento e sua performance e sente-se capaz de colocar em prática, o que aprendeu. Esta é, aliás, uma das tônicas, uma das molas propulsoras deste escrito.

No âmbito escolar, a disciplina Educação Física poderia, creio, transformar-se na locomotiva desse processo, sem deixar de reconhecer a importância e igual condição das demais, aliás, fazendo-se parceira delas. Poderia cancelar o mecanismo da interação interdisciplinar de aprender brincando ou de brincar aprendendo, pois, talvez por um processo espontâneo e progressivo abraçou a causa do lazer chegando a fazer dele um componente curricular acadêmico de várias escolas de graduação superior, em alguns casos, chamado de “recreação”.

Quero apresentar a Educação Física como possível elemento de conciliação, ou uma alternativa de interação, de intermediação e de complementação dos trabalhos pedagógicos, e não apenas como uma disciplina a mais (em cuja circunstância perde a tônica da sua existência) a “ensinar” ao aluno a exercitar, ou a jogar, como podemos encontrar em Gonçalves & Pinto & Teuber (2002: 14) que diz: **“O ato de aprender Educação Física não**

se limita apenas à execução mecânica do exercício motor, mas constitui em atividade relacionada ao cotidiano da criança, à ludicidade e ao lazer”.

A questão, agora, talvez, seja descaracterizar a Educação Física como apenas mais uma disciplina, o lazer pelo lazer nas escolas, a recreação como mero preenchimento do “tempo do intervalo das aulas”, e associá-los à formação integral do educando, aos propósitos pedagógicos, e cultivá-los como fator relevante na vida e como fator de motivação e incentivo à aprendizagem.

Como minha dissertação está diretamente ligada à prática da Educação Física escolar, a começar pela minha formação acadêmica, e por este curso que a estimula, pretendo ligar os objetivos das aludidas atividades lúdicas à prática desta disciplina que, por suas características, meios e fins, me parece poder ser o grande elo que unirá todas as demais disciplinas curriculares aos princípios da interdisciplinaridade, da intercomplementaridade e da consolidação da aprendizagem.

Quero sugerir, aqui, que as atividades lúdicas ou de lazer interajam interdisciplinarmente, levando em consideração os objetivos que se propõe a escola (direção, professores e técnicos, e as mais variadas disciplinas e conteúdos), a individualidade de quem as pratica (professores e alunos) e o entendimento dessa comunidade, do que é trabalho e o que é lazer, como base para posturas educacionais realmente embasadas nos princípios da alegria, da convivência solidária, do ensinar com satisfação e do aprender com prazer, sem equívocos na aplicação do lazer que embora deva ser prioritariamente livre, não deve antagonizar-se com o compromisso e com o respeito às regras, às pessoas e às coisas.

Marcellino (2000: 07-15) faz referência à adoção do termo “lazer” empregado sem a ênfase educacional ou social que lhe faria jus:

Com relação à utilização da palavra “lazer” o que se verifica, com maior frequência, é a simples associação com experiências individuais vivenciadas dentro de um contexto mais abrangente que caracteriza a sociedade de consumo, o que, muitas vezes, implica na redução do conceito a visões parciais, restritas aos conteúdos de determinadas atividades.

Dessa forma, para algumas pessoas lazer é futebol, para outras é pescaria, ou jardinagem etc etc.

Aquilo que pode ser altamente atraente e prazeroso para determinada pessoa, não raro significa tédio ou desconforto para outro indivíduo.

...O lazer considerado como atitude, será caracterizado pelo tipo de relação verificada entre o sujeito e a experiência vivida, basicamente a satisfação provocada pela atividade.

Mesmo considerando que para uns determinada tarefa pode ser lazer, enquanto para outros a mesma tarefa signifique trabalho, há que se considerar a possibilidade da educação formadora dar também a quem trabalha a alegria de fazê-lo com a consciência de quem cumpre importante e insubstituível papel na sociedade, o que seria defendido por Clapared (apud Machado. 1985: 30): **“Não existe entre o jogo e o trabalho, uma fronteira absoluta. O trabalho realizado com prazer torna-se um jogo superior”**.

Marcellino (2001: 31) também faz referência a essa relação trabalho/lazer, quando diz: **“Não concordo com a visão isolada, quer do trabalho, quer do lazer, tendo em vista suas relações interdependentes como esferas de atuação humana”**.

Certa vez ouvi uma historinha de que um índio, visitando a cidade, passeava com seu cicerone que vendo um homem trabalhar com uma enxada em seu jardim disse-lhe: aquele senhor está “descansando” (pois aproveitava o dia de folga do escritório para deleitar-se daquela forma com a jardinagem) e, mais adiante, passou por outra casa onde havia uma senhora escritora assentada em uma cadeira de balanço, a ler atentamente a minuta de seu próximo livro, quando o cicerone disse: aquela senhora está trabalhando.

O índio, naturalmente, não entendeu nada e perguntou: “quer dizer que o que está capinando está descansando e a que está balançando na cadeira, está trabalhando” ? Ou seja, **“a abordagem direta do lazer verifica-se quando ele é enfocado com base na sua especificidade.”** (Marcellino. 1995:14)

Pois bem, esta é a característica do lazer. Ele se estabelece quando a atividade que se realiza é desenvolvida com alegria e espontaneidade de modo que, o que é trabalho para alguns, para outros simboliza lazer e o que é lazer para alguns, para outros pode ser trabalho, como define Marcellino (2001: 31):

...E, assim, qualquer atividade poderia ser considerada lazer, até mesmo o trabalho, desde que atendesse a determinadas características, como a escolha individual, e um nível de prazer e satisfação elevados.

Talvez o ideal fosse caminhar em busca da gradativa eliminação do componente obrigação em todas essas atividades, mas a história tem demonstrado que ele é uma constante, variando em suas formas.

... Grande parte da população ainda associa o lazer às atividades recreativas, ou a eventos de massa...

...No entanto, além do descanso e do divertimento, outra possibilidade ocorre no lazer, e normalmente, não é tão perceptível. Trata-se do desenvolvimento pessoal e social que o lazer enseja...

...O “sentido” da vida não pode ser buscado, como muitas vezes somos levados a crer, apenas num fim de semana, ou numa viagem, embora essas ocasiões possam ser consideradas como possibilidade de felicidade e formas de resistência para o dia-a-dia.

A realização de qualquer atividade de lazer envolve a satisfação de aspirações dos seus praticantes.

Assim é o “jogo” que o ser humano deveria fazer da vida, transformando em agradável jogo o trabalho acirrado em busca de um “status quo” que o dignifique ou que o compare ou o coloque em níveis que satisfaçam suas aspirações sócio-econômicas e afetivas.

Por outro lado, mesmo que tácita ou não intencionalmente, o autor nos adverte que os eventos promocionais efêmeros, normalmente encabeçados pelos profissionais ou acadêmicos de Educação Física, como “ruas de lazer”, caminhadas ocasionais ou “dias festivos”, mesmo sem perder suas características de qualidade, não satisfazem à real necessidade do ser humano que, pelas suas características, carece permanentemente de atividades lúdicas. Ou seja, não é a promoção de jogos e brincadeiras oferecidas durante a “semana da criança”, ou em outras datas igualmente programadas, que preencherá essa lacuna promovida pela excessiva seriedade e institucionalidade da escola que pretende

educar, mas por vezes esquece-se de conceituar seus objetivos, como faz Machado (1985: 21): “ *Educar é principalmente atender às necessidades de desenvolvimento da criança, a fim de propiciar a plena realização da sua personalidade*”.

A criança tem a necessidade de aprender conceitos e de aprender sobre convivência social, mas poderá aprender melhor se o fizer com alegria, com prazer.

Provavelmente não haverá prazer e, por conseguinte, lazer em uma atividade que não contemple as aspirações contínuas do homem, de brincar, recrear, divertir ou jogar, sem a correlata interação com o padrão social pretendido. Diferentemente dos animais, que não tendo que levar em conta os conceitos (ou preconceitos) estabelecidos pela espécie, divertem-se de maneira espontânea e simples. É que os animais agem pela intuição e os seres humanos, levados pela inteligência, desenvolvem culturas e, nelas, inserem as suas formas de lazer. Huizinga (1980:03-04) permite-nos refletir sobre isso:

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperavam que os homens os iniciassem na atividade lúdica.

...No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.

A questão, portanto, não é definir o jogo, ou o lazer, mas permitir que cada indivíduo ou cada sociedade (e aí se inclui cada escola em relação à sua clientela) estabeleça os procedimentos que poderiam levar à contemplação substancial do seu “jeito” de divertir ou de jogar, mesmo que esse “jeito” fuja da mais racional conceituação de lazer, ou que o jogo pedagógico dê lugar ao jogo lúdico, ou se associe a ele em função dos melhores resultados escolares face à qualidade de vida. Quanto a essa diferença entre o que é pedagógico e o que é lúdico, contamos mais uma vez com a contribuição de Antunes (1998: 38):

Em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma

aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória.

Dessa forma, os jogos pedagógicos se dedicam à operacionalização racional dos seus resultados, enquanto os jogos lúdicos permeiam pela liberdade de ação com resultados imprevisíveis, mas de alegria, e os jogos passíveis de treinamento e programas pré concebidos (dando-nos características do “jogo” que hodiernamente se perde no chamado “esporte profissional” que, “a priori”, tinha também motivação apenas recreacional, vindo a ser, posteriormente, competitiva, e, daí para a atual profissionalização ou para a “imitação de jogo”, cheio de regras e comprometimentos), separam-se do lazer apenas um pequeno passo incapaz de lhes tirar, em qualquer das circunstâncias, da sua relação direta com a vida humana, como sugere Huizinga (1980: 10):

O jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos.

... Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. Basta este característico de liberdade para afastá-lo definitivamente do curso da evolução natural.

O jogo, com as características formais que adquiriu, alcançando status de profissão, perde a sua essência de lazer ao assumir a seriedade de sua prática, assim como os espaços reservados à recreação, quando são obrigatórios, ou programados sem se levar em conta a disposição de quem o pratica. Elimina-se o sabor da alegria para incorporar a “consciência” de mais um dever cumprido.

...Uma segunda característica...(continua Huizinga idem) é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria.

“O jogo distingue-se da vida “comum” tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. É esta a terceira de suas características principais: o isolamento, a limitação...”

O jogo, não é vida corrente nem vida real. Define-se pela liberdade de expressão, pela alegria da sua prática, pela descontração, pelo alheamento das tarefas profissionais,

formais ou programadas. Ele acontece da forma mais natural possível. Apenas acontece como termina Huizinga (ibid):

Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica, mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem. Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta “estraga o jogo”, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor.

Estas características apresentadas somam-se à festa com que normalmente é feito o jogo confundindo-o com ela. Essa festa talvez lhe outorgue outra característica, pois, mesmo passível de rígidas e inexoráveis regras, o jogo atrai os participantes diretos e indiretos com paradoxo sabor de lazer, permitindo a Huizinga (ibid: 25) o seguinte comentário:

Existe entre a festa e o jogo, naturalmente, as mais estreitas relações. Ambos implicam uma eliminação da vida quotidiana. Em ambos predomina a alegria, embora não necessariamente, pois a festa pode ser séria.

Talvez o jogo possa ser sério e, via de regra, o é. Mas a seriedade desses eventos é revestida de sentimento de alegria, de dedicação ao tempo livre, de superação da “ociosidade” do ócio que levaria o ser humano a descaracterizar-se por patologias psicossociais e psico-somáticas que justificariam a humanização do lazer, do ócio e do jogo.

Requixa (1980: 29) oferece contribuição sobre isto, de tal forma incisiva que chega a apresentar inflexível convicção:

“... o lazer, com o profundo sentido humanístico que o envolve, em contrapartida à implacável materialização do mundo contemporâneo, só pode ser fundamentalmente bom”.

Com isto pode corroborar Snyders (1993: 42) citando Emmanuel Kant, que diz: **“Um coração alegre é o único capaz de sentir satisfação ao fazer o bem”**, e continua citando provérbio inglês:

*O que interessa na vida é ser feliz
O lugar de ser feliz é aqui
A hora de ser feliz é agora*

Um jeito simples e fácil de ver a vida e tudo que ela envolve, mesmo a despeito da aparente ingenuidade dessa visão, mas passível de reflexão. Ora, se o que interessa na vida é ser feliz, por que não sê-lo em todos os momentos e ocasiões ? Por que não levarmos a felicidade ao trabalho ou à escola? Por que não fazermos do dito processo ensino-aprendizagem um exercício da felicidade, da alegria de se viver, de se conviver, de co-habitar ?

Entendo que, por mais ingênua que possa parecer essa reflexão, é assim que deveria ser administrada a escola e os seus conteúdos, ou seja, de forma simples o bastante para antes de se pregar conhecimento, admitir a possibilidade de se viver feliz e fazer da vida uma festa. Uma festa que implique também na incorporação e aceitação das ciências, da filosofia e das mais variadas áreas de estudo, mas contemple a qualidade de vida antes de perder-se no cientificismo. Moreira (1992: 201-202) faz comentário pertinente:

Possuímos hoje uma educação que prepara os alunos para assimilar o conceito da vida advogado pela ciência natural. Isto se consegue através da utilização pragmática da linguagem lógico-formal, pela qual as definições conceituais são passadas para serem assumidas sem questionamento. O que é comprovado só é válido se for quantitativamente significativo, e as investigações rigorosas não necessitam estar contextualizadas. Tem-se, portanto, uma seqüência cronológica de ensino acrítico a ser vivenciado, mas não se processa o educativo.

O processamento do educativo ocorrerá com a adequação do que se ensina àquele que aprende e, aí, se aplica o lazer, como jogo ou como festa, mas como forma de encantamento do ser humano que, talvez por isso, passa a vê-lo como matéria de estudo e de reflexão podendo atribuir-lhe outras características ou funções (e ainda não definições)

condizentes com a modernização e atualização da sua aplicação educacional e social, inclusive nos momentos de ócio que ocupam importante lacuna do dia-a-dia.

Magnani (1998:11) faz a seguinte observação:

...A questão do tempo livre assumiu lugar privilegiado na atual agenda: o volume, alcance e sofisticação das inúmeras formas por meio das quais se utiliza aquela parcela de tempo liberado das obrigações socialmente determinadas fazem do lazer tema de reflexão sobre o próprio significado da sociedade contemporânea, sobre as possibilidades que abre e os impasses que acirra.

De tão simples forma de se conceber a vida, passamos a duvidar de sua eficácia. Daí, talvez, o homem sinta tanta necessidade de implementação de meios complicadores que justifiquem sua inteligência e seu progresso ou evolução e, de alguma forma, satisfaçam os sentimentos “paralelos”, que também lhe são peculiares, da luta acirrada pela conquista, da vaidade, do orgulho, da inveja, da ganância e da falta de limitações. Snyders (1993: 48) faz nítida observação a respeito desse conflito que caracteriza o ser humano:

... em toda nossa vida , o princípio do prazer tenderia à satisfação de nossos desejos, mas ele se choca como o princípio da realidade, ou seja, com a tristeza das limitações.

Ou seja, o ser humano impõe a si limitações que sua natureza desprezaria, mas, paradoxalmente, não saberia viver sem elas.

Eis aí a minha intenção de estudar, refletir e despertar neste trabalho a importante e premente necessidade de investirmos, já, em atividades e metodologias que conquistem nossa camada estudantil apresentando opções de viver, aprender, crescer e progredir com seriedade aliada intrinsecamente à alegria de se viver e, totalmente destituído de romantismo, mas assentado em mera naturalidade, ou concepção pessoal, evocaria no âmbito das atividades escolares e educacionais, o resgate do dom de amar; o dom de viver a vida com alegria, como nos conclama Michelet citado por Snyders (1993: 62): ***“Ajudemos a juventude a se conhecer; ela nos restituirá o dom de amar”***.

Portanto, fazemos aqui veemente crítica aos processos que aprisionam o ser humano destituindo-o de sua natureza e espontaneidade, aos processos que ligados a mecanismos meramente institucionalizados, impõem-lhe condições alheias à sua liberdade de ação, como, por exemplo, aprender ou estudar sem o gosto de fazê-lo, sem a compreensão da utilidade daquele ato e sem a perspectiva e aplicação lógica do conhecimento.

Critico a escola moderna que, no afã de progredir ou apenas de terminar os seus “programas”, despreza o interesse e a capacidade de assimilação do aprendiz, assim como a ludicidade e a alegria que também caracterizam o ser humano e critico ainda a escola que, segundo Moreira (1992: 202) tem **“uma seqüência cronológica de ensino acrítico a ser vivenciada, mas não se processa o ato educativo”** (grifo meu), ou seja, a escola que não desenvolve o espírito crítico dos seus alunos e, como tal, também ela é incapaz de um auto análise, de uma revisão em seus métodos e propósitos; incapaz de auto criticar-se.

Critico, mas pretendo levar reflexões e sugestões que permitam auxiliar a busca por soluções que viabilizem a aprendizagem sem tolher a liberdade de ser, de estar, de pensar. Sobre isto, refletimos sobre o que diz Waichman (1997: 23):

O homem só se realizará humanamente quando seu trabalho for livre, para tanto, deve libertar-se das condições que o fazem não-livre, entre outras, da alienação (grifo meu)

...Marx define como alienação o ato no qual o mundo das coisas produzidas pelo homem penetra em seu próprio interior, perdendo suas características humanas”.

E continua (ibid: 27)

A natureza humana não existe como algo definitivo e acabado, ela é uma história, é uma natureza que vai sendo, que se vai desenvolvendo. (aqui cita A. Merani) “A natureza do homem é feita ...pelas sociedades que constrói, pelo trabalho que desenvolve, em suma, é produto da educação entendida como todos os meios de ação permanentes...que estruturam ou modificam a pessoa”.

Podemos notar que muitos são os autores que contribuem com a idéia de que a liberdade e a espontaneidade são elementos de importante aplicabilidade no mundo da produção. É lógico que entendemos aqui para este estudo, prioritariamente, a produção intelectual, a acadêmica e a educacional.

A proposta é, portanto, que acabemos com os conceitos ou pré-conceitos que inviabilizem a alegria de se ensinar e de se aprender; que inviabilizem a possibilidade de se produzir, seja lá em que âmbito for, e de ser paralelamente feliz. Tão feliz quanto as inocentes brincadeiras de rua permitem sê-lo e nas quais, de alguma forma, também há aprendizagem como nos conta Mattos & Neira (1999: 15) quando se preocupam com a construção do movimento na escola infantil:

“A criançada se reunia à tardinha, logo após os deveres de casa. A rua, então, transformava-se em uma espécie de parque, de pátio, de escola. Ali se ensinava e se aprendia, os professores eram os garotos méis velhos, donos da malícia e da experiência, conhecedores das artimanhas de brincar, jogar e quase sempre, vencer. Os menores, uma espécie de discípulos, acompanhavam os mestres daquela arte. Admirados, olhávamos e imitávamos, aprendíamos inúmeros brinquedos, suas técnicas e seus segredos: a pedra mais achatada para o jogo da amarelinha, os lugares secretos para o esconde-esconde, a vareta de bambu mais resistente para a confecção “dos” pipas. Ali, naquele espaço pedagógico, esqueciam-se dos padrões externos, a seriedade, a formalização. Ludicamente assimilávamos aquela quantidade infinita de regras, valores, comportamentos e conhecimentos. A técnica de cada jogo, seus movimentos mais próprios e suas características eram internalizados de forma espontânea e agradável, distante daquela maneira de “aprender” com a qual, hoje, já adultos, lidamos”.

Essa narrativa de vida na infância dos autores, mesmo longa merece ser integralmente citada pela relação que faz entre a brincadeira de rua e a aula formal na escola, chamando de “espaço pedagógico” a relação informal entre os meninos maiores e os menores, e apresentado uma diversidade de aprendizagem que aquele momento ensejava, além da mágica relação de “quem ensina” e “quem aprende” levada a cabo pela misteriosa imprevisibilidade do aprender.

Marcellino, cita pensamento de Gramsci (in Moreira org.1992: 181) que disse: ***“O campo da luta pela criança de uma nova civilização é absolutamente misterioso, totalmente caracterizado pelo imprevisível e pelo imprevisto”***

A proposta é então, que façamos a experiência de uma escola dessa natureza; sem preconceitos que possam destituir a idéia da livre associação dos mecanismos lúdicos aos processos pedagógicos para incrementar a aprendizagem e a formação humana mais racional e descontraída, como sugere ser a sua natureza; é dar chance à mágica da vida e ao mistério do aprender; ao fascínio de viver e à alegria de aprender.

Podemos aqui experimentar a definição de lazer proposta por Dumazedier (1973: 61), que entendo falar da incrementação de atividades lúdicas, para preencher o “invólucro” oferecido pelas lacunas da educação:

Seu conceito se identifica com um invólucro vazio para ser preenchido com atividades que são desenvolvidas em função de determinadas necessidades, desde que realizadas distintamente, de certas obrigações institucionalizadas. Esse conceito de lazer, desprovido de caráter histórico, parece buscar o seu conteúdo organizando o mundo da aparência.

Para isto, deveremos nos libertar do princípio no qual escola deve ser séria e equivalentemente sisuda; brincadeira tem hora marcada e organização regimental; recreação deve ser previamente programada e que lazer só é permitido às pessoas cujas classes sociais lhe facultem essa opção. Sobre isto, Camargo (1998: 16) diz:

... o preconceito segundo qual o lúdico é uma ocupação apenas das classes mais ricas; que sua importância é menor do que a do trabalho; que o lúdico atrapalha o trabalho; e que divertir-se é fácil.

... falar de banquete na casa de quem passa fome. Como falar de diversão quando há tanta gente sem casa, sem alimentação, sem as mínimas condições de cuidar da própria saúde ?

É, é verdade que é difícil alegrar-se quando se tem fome, quando não se tem uma casa para voltar após o período escolar ou quando se vai à escola doente ou com doença na família.

Todavia, a escola, sobretudo a fundamental, é a área de atuação social onde, se não todas, a grande maioria das crianças e adolescentes passa ou espontaneamente, ou por força de lei ou ainda por conveniência dos pais e dos dirigentes públicos e, por este motivo, caracteriza-se provavelmente pela única instituição, capaz de conviver com as circunstâncias e nuances próprias da educação e da sociedade e, mais que a família, dada a qualificação de seu corpo profissional, de oferecer possibilidade de mudança satisfatória.

Mas se por um lado a escola não for capaz de sanar essas dificuldades todas, dando-lhes solução ideal imediata, e nem é de sua competência, por outro lado, dados os seus princípios e fins poderá minimizar essas agruras tornando aquele período agradável, atraente e foco de mudanças que possam contribuir com a solução dos problemas sociais encontrados, mesmo a longo prazo, não obstante ofereça a imediata alegria da ação educacional baseada na simples metodologia do aprender brincando e brincar de aprender. O simples fato de estar na escola, já pode caracterizar isonomia no trato social das várias pessoas ali inseridas, apesar da diferença das origens. A questão, é o aproveitamento desse momento, ou dessa oportunidade.

Camargo (idem: 21-22) continua assim sua reflexão:

Homo faber, homo ludens. Essas expressões latinas mostram dois instintos humanos contrários: o de fazer coisas e o de desfrutar das coisas; o trabalhar e o brincar.

Divertir-se trabalhando ou trabalhar divertindo-se é, em tese, o objetivo de todos, mas, na prática, uma exceção válida apenas para muito poucos em muito poucas circunstâncias...

Entendo que sofremos a síndrome da adaptação cultural. Todos gostamos de divertir, todos gostamos de produzir, mas, culturalmente, distinguimos uma coisa da outra

desvinculando-nos da possibilidade de trabalhar com alegria ou de nos sentirmos alegres trabalhando.

Não fosse o bastante, há que se considerar também a grande explosão demográfica do último século que aumentou drasticamente os desníveis sociais aliada às posições políticas dominantes, que adquirem, às vezes, tendências protecionistas ou corporativistas, levando-nos a separações e discriminações que, a alguns, obriga o trabalho escravo e a outros faculta a diversão, não raro, impregnada pela tecnologia, pela ordem e pela contribuição pecuniária, que a desqualificariam, mas que satisfazem ao conceito cultural de lazer de certa casta.

Porém, a escola pode ser o santuário institucional das informações, das formações e das transformações. São os professores os agentes desse mecanismo cabendo-lhes, portanto, incrementar suas ações e metodologias, com elementos didáticos que subsidiem a formação defendida por esta dissertação sob os auspícios dos estudiosos por ela citados, ou seja, se é da natureza do ser humano alegrar-se, divertir-se, brincar, que a escola insira em seu trabalho e em seu objetivo, atividades que desenvolvam a alegria, a agradabilidade e a afetividade, principalmente na lida com as crianças para quem não existe separação entre o obrigatório e o espontâneo, segundo Marcellino (1996: 36) que diz:

“... o tempo da criança não representaria a divisão entre atividades obrigatórias e não-obrigatórias” ... “A produção cultural da criança é substituída, cada vez mais, por uma produção cultural para a criança”. (grifos meus)

Brandão (1985: 102) também faz referência à dicotomia da cultura produzida com o que poderíamos chamar de cultura espontânea, ou seja, do que é natural e do que é intencional:

A cultura não é produzida como estrutura para estar em uma região única da sociedade, o sôtão do puro valor, mas, antes, atravessa o campo de todas as relações de reprodução material da vida e da ordem social e, portanto, como o significado que dá sentido à ação e a torna possível, é tão múltipla e dinâmica quanto o são as inúmeras

possibilidades de trocas entre os homens e a natureza, assim como a dos homens entre si, de que é a lógica e o símbolo.

Entendo, aqui, que a sociedade cria estruturas e as chama culturais, fazendo-as como o sócio das suas aspirações, o que certamente contribuirá para a condição cíclica da cultura, mas que de imediato resulta em dicotomias entre o ser natural e o ser fabricado por esses conceitos.

Cria, assim, uma certa disparidade entre o trabalho (que aqui entendemos também a aprendizagem, de forma lúdica, participativa e natural), e a institucionalização da produção, de forma pré-concebida e, não raro, alheia à natureza humana. Sobre isto, contribui Alves (1984: 20):

De um lado, a possibilidade ausente de trabalho como experiência expressiva, lúdica, criadora, através da qual o trabalhador compõe, como se fosse um artista, o seu próprio mundo. Do outro, a realidade do trabalho, como trabalho forçado, trabalho para o outro, trabalho sem investimento erótico.

Entendo que Rubem Alves é muito feliz quanto usa o termo “investimento erótico” para definir a afetividade com que se produz. É preciso haver erotismo educacional para que possamos tratar os estudantes com a deferência que merecem e com a seriedade que precisam e buscam na educação. É preciso que haja gosto pelo que se faz, para que “ensinemos” aos nossos alunos a gostar do que fazem e isso, nada mais é que o respeito à pessoa, à sua natureza, e legítimo cumprimento da ordem didático-pedagógica, como defende com propriedade Marcellino (1989: 66-67):

... 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.

Seria bom frisar a felicidade destas colocações: ***“respeitar o direito à alegria... para efetiva (e eu ousaria acrescentar “afetiva”) participação ... transformadora. ... ao permitir a leitura lúdica do mundo; e o prazer permearia a realidade”***.

Nada mais que isto, pretende este trabalho, ou seja, que a ação docente seja antecedida, pela “leitura lúdica do mundo” de modo a permitir e a incentivar cada unidade de sua clientela a tornar-se elemento autêntico, crítico, transformado e transformador da sociedade e que, assim, a cultura, que por sua natureza é cíclica, também sofra transformações, mas de forma natural, progressiva, contínua e perfeitamente alinhada ao desenvolvimento humano. É fazer com que o “jogo pedagógico”, voltado para a eficiência da aprendizagem, tenha base no comportamento lúdico, que se caracteriza pela eficácia dos seus resultados, e não nos apeguemos apenas ao “jogo pelo jogo” ou ao “lazer pelo lazer” cuja observação crítica é feita por Antunes (1998: 38):

Em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de promover uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória.

O “jogo lúdico”, que pode ser instrumentalizado para o “pedagógico”, associa a Educação Física aos conhecimentos gerais, dos quais jamais pode separar-se, permitindo que o movimento ou o exercício corporal vá além do “treinamento” do próprio corpo e indique o aproveitamento do saber, do tempo e dos espaços, como preceituava o princípio emanado pelo revogado Decreto Federal 69.450 de 01 de novembro de 1971, que regulamentava a prática da Educação Física escolar em todo o país, que sugeria que a atividade desta disciplina no ensino infantil e fundamental deveria substanciar-se, entre outras, pela prática de atividades de recreação, de jogos e brincadeiras, de habilidades motoras básicas, coordenação espaço-temporal, óculo-manual, lateralidade, domínio motor de habilidades finas e grossas e, a partir da 5ª série, por iniciação esportiva, para inserção da criança no mundo real em que vive.

Idéia defendida também por Machado (1995: 37) que dá a sua colaboração com incisiva afirmativa: **“O brinqueado é a mais refinada forma de educação”**.

Tudo, parece-me claro, na infância e principalmente nos primeiros anos de aprendizagem, somente poderá ser feito de forma lúdica e recreativa que valorize o corpo, mas que o coloque em função de um bem maior, qual seja o do usufruto do conhecimento, do tempo, do espaço, da oportunidade e das suas qualidades, para a qualidade de vida mais ampla e abrangente, como nos apresentam Gonçalves & Pinto & Teuber (2002: 17), falando da Educação Física escolar e seus compromissos com o corpo e com o ser:

“O que está em jogo são duas maneiras diferentes de se ver o corpo: num caso, corpo é simples meio e que é treinado para se transformar num instrumento de luta conta o tempo e o espaço. Uma corrida é luta contra o tempo. Já o salto é luta contra o espaço. Num outro, é o corpo reconciliado com o espaço e o tempo e que não deseja vence-los, mas apenas usufruí-los”.

Embora tenha sido revogado, e ainda não substituído, todas essas ocupações outrora atribuídas à Educação Física pelo citado Decreto, parecem ser atuais e de fácil implementação. Não se limitam, todavia, aos interesses desta disciplina, mas ao domínio amplo de habilidades e conhecimentos que podem embasar ou nortear todo o processo ensino-aprendizagem que se propõe uma escola, motivo pelo qual ousamos chamá-la, aqui, de locomotiva do processo educacional que a compromete definitivamente com o sistema de interação entre as demais disciplinas.

Com esta análise do componente cultural da atividade lúdica, associado à escola formal e, particularmente à disciplina Educação Física, finda este capítulo com a esperança de enriquecer os objetivos desta dissertação e com a conclusão parcial de que, se é da cultura humana buscar alegria em suas ações, transformando-as em uma espécie de jogo, nada mais coerente que os professores e as escolas adentrarem ao mundo da ludicidade para, somado ao mundo da instrução e da técnica, lograrem êxito em sua tarefa educacional.

CAPÍTULO II

O COTIDIANO DA ESCOLA

Verificarei aqui a atuação da instituição escola em seu dia-a-dia, na figura dos seus militantes, de forma analítica e crítica, de modo a poder oferecer, ao final, reflexões a respeito da viabilidade de superação dos possíveis problemas ou deficiências encontrados sem, contudo, pretender oferecer soluções definitivas, até porque essas parecem não existir em educação, dada a característica da individualidade dos seus atores, como também da diversidade de compreensão sobre “o que é educação”.

Os resultados escolares de hoje, permitem-me, com ressalvas, acreditar que a educação não vai bem e, que por esse motivo, merece intervenção, ou sugestão de inovações que lhe dêem mais ânimo e aproxime-a mais dos objetivos pretendidos e, mesmo interpretada como de qualidade, como querem alguns e em alguns casos realmente o é, pode e merece ainda ser melhorada.

Marcellino (1990: 13), começa sua obra “Lazer e Educação”, fazendo semelhante análise que permite pressupor seu pensamento quando faz aquele trabalho com o objetivo de *“verificar quais as relações existentes entre o lazer, a escola e o processo educativo, e de que forma essas possíveis relações podem ser consideradas tendo em vista a formulação de uma alternativa pedagógica – a pedagogia da animação”*.

Assim Marcellino disserta de modo que muito bem se aplica na introdução deste capítulo, que se baseia também nos seus estudos e que além de estabelecer relações entre educação, lazer e aprendizagem na escola formal objetiva apresentar reflexão e sugestões de superação dos problemas e/ou dificuldades que afligem ou que colocam em dúvida a educação moderna. Educação dita moderna, mas que na contramão dos exemplos

de várias outras áreas de estudo, conhecimento ou produção, não sofreu modernização considerável.

Quando Marcellino fala em pedagogia da animação (e apresenta obra com esse título em 1989), entendo nos sugerir considerar como “animação” todo e qualquer processo que levado à escola possa oportunizar a motivação e a alegria de se estudar, de ensinar e de aprender.

A citação inicial de seu texto, portanto, aplica-se convenientemente aos objetivos aqui pretendidos, sobretudo se nos permitirmos entender que a alegria de aprender deve extrapolar os muros escolares e avançar por todos e quaisquer cantos, até atingir a alegria de viver. Creio até, que quem aprender a “aprender com alegria”, por certo saberá fazer essa transposição de modo que também na vida profissional, hoje entendida como futuro provável da caminhada escolar, saberá ser alegre e feliz e, assim, levar aos seus convives igual alegria e satisfação no relacionamento.

É certo que as escolas contam com inúmeras possibilidades para o lazer quando falamos em termos de espaço e nos mais variados campos de interesse como quadras, pátios, auditórios, salas, parques infantis e outros, e em cuja observação me permito acrescentar que além dos espaços físicos, também dispõem de algum material didático-recreativo que, se bem aproveitado, poderia dar “outra cara” à escola, não pela “beleza” que poderia revelar sua exposição, mas pela prática de atividades que instrumentalizadas ao ensino formal, poderiam enriquecê-lo e dar-lhe o brilho da alegria de aprender e facilidade de ensinar.

Com isto corrobora Arribas (2002: 16), quando diz: *“Seria interminável uma lista de quantidades de objetos e materiais utilizáveis em Educação Física e suas diversas finalidades motoras”*.

Também buscamos ajuda em Marcellino (2002: 11):

Algumas propostas de atividade, pelo seu conceito, não necessitam de equipamentos ou materiais (suportes) para o seu desenvolvimento. Nesses casos, a figura do animador é ainda mais importante, porque acaba sendo a única referência para o participante.

O que percebo habitualmente, no entanto, é a escola esquecer-se dos seus espaços, tempo e meios, e dedicar-se à obrigação de ensinar, esquecendo-se que seu aluno deve aprender ou limitando-se a “cobrar” essa aprendizagem apenas através dos exames que, via de regra, têm função única de aprovar ou reprovar (punir por insuficiência na aprendizagem) o aluno e, assim, de atender às exigências meramente burocráticas da instituição ou ainda, à administração de conteúdos alheios aos interesses discentes sob a alegação de sua importância para o futuro.

Não sabe ou se esquece a escola e os professores que otimizar a educação pode ser interpretado pelo aproveitamento ideal das condições existentes de material, espaço, tempo e pessoal que, nesse caso passa a ser a “animação” do processo. Ou seja, a competência associada à vontade, pode superar, ou quando muito, minimizar as dificuldades encontradas, ao invés de adotá-las como argumento para possível insucesso proveniente da ineficácia do presente e da falta de perspectiva de futuro.

A perspectiva do futuro deve ser, de fato, uma das preocupações das ações atuais, porém essa visão futuroológica da educação precisa tornar-se prática, como diz Marcellino (in Moreira org 1992: 183): ***“Pragmatismo prospectivo”. É assim que Rubem Alves caracteriza a futurologia. Isto porque o seu pressuposto básico é que a forma do mundo futuro será resultado das tendências verificadas no presente.”***

A passividade do aprender, em prol do incerto futuro, acredito, pode caracterizar a reprovação dessa perspectiva ou, quando mais imediato, a punição do aluno pela reprovação da série, marcada pelo desinteresse de aprender tão grande quanto o desinteresse de ensinar, podendo comprometer assim a qualidade de vida do presente e do futuro.

Antunes (1998: 36) faz menção à condição histórica da escola de limitar-se ou de priorizar a instrução muitas vezes em detrimento da qualidade de vida que se poderia ou se deveria levar concomitantemente com os estudos. Assim, comenta:

Durante muito tempo confundiu-se “ensinar” com “transmitir” e, nesse contexto, o aluno era o agente passivo da aprendizagem e o professor um transmissor não necessariamente presente nas necessidades do aluno. Acreditava-se que toda aprendizagem ocorria pela repetição e que os alunos que não aprendiam eram responsáveis por essa deficiência e, portanto, merecedores do castigo da reprovação.

A reprovação se caracterizava, então, por um castigo e a aprovação, talvez, pela premiação à obediência, à submissão ou a aceitação impensada e irrefletida de conteúdos, mesmo que desinteressantes.

A aceitação inconsciente e acrítica de uma informação torna a educação sem sentido e, se é inconsciente, não tem relação com a inteligência e sim com possível alienação mental ou social e se é acrítica não tem relação com o que podemos chamar de educação ou da formação de cidadania. É, porque se a sociedade escraviza o homem através da alienação de conhecimentos inúteis, nutre, em seu meio, uma insanidade contagiante e progressiva.

Alves (1984: 63) diz:

“... o que caracteriza o oprimido, é a sua incapacidade para... , o medo de falar”.

... “ em qualquer parte onde alguém seja forçado a fazer algo sem sentido, este alguém estará no limite da insanidade”.

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.

O mundo da criança parece ser outro, pelo seu comportamento, espontaneidade e liberdade de expressão e notada ingenuidade, quando não raro, não faz grande distinção

entre o responsável e o irresponsável; entre o certo e o errado ou entre a seriedade e a brincadeira.

Marcellino (1997: 104) posiciona-se da seguinte forma:

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.

Se não se adotar a famigerada “pedagogia do medo”, que levaria da repressão à retração, e se explorarmos a ludicidade advinda do meio em que a criança vive, normalmente tudo é brincadeira, tudo é alegria, é divertimento, mesmo para outras faixas etárias ou níveis escolares, que adaptam suas tarefas à conveniência da alegria e à responsabilidade das obrigações.

Ou seja, há formas diferentes de se entender lazer se considerarmos a individualidade do aluno, a faixa etária com que se trabalha, o nível de escolaridade e a sua origem cultural e social, como diz Marcellino (idem: 30):

*Para muitos estudiosos do assunto seria incorreto abordar um tema como lazer, considerando a criança, uma vez que contrapõem as atividades relativas ao lazer ao campo das obrigações ... o tempo da criança não apresentaria a divisão entre atividades obrigatórias e não obrigatórias...
... Seria muito bom que o período da infância continuasse a ser o domínio do lúdico, do brinquedo, da brincadeira ... Mas o que ocorre é que até mesmo para a criança, as atividades lúdicas vêm sendo, cada vez mais precocemente, subtraídas do cotidiano.*

O lazer deve, portanto, merecer adequação visto que o que é lazer para uns não o é para outros, e cabe à escola sair dos limites dos seus muros e ampliar o seu universo, permitindo tempo, espaço, condições e motivação para que a alegria flua naturalmente.

Sobre isto, diz Marcellino (ibid: 40): “... *a importância da criança ter o tempo e o espaço necessários para produzir cultura, e não apenas ser possuidora de mercadorias, que muitas vezes nem são utilizadas.*”

Acredito ser essa uma prática comum e questionável das escolas: os conteúdos programáticos são empurrados “goela abaixo” nos alunos, sem a prévia consulta do seu interesse e até mesmo sem se saber se aquele conteúdo tem alguma importância para a vida prática de quem o recebe. Nesse caso, a escola se afasta da vida real para cumprir uma “cartilha” inadequada e inócua que, também por sua vez, vem “de cima”, construída em gabinetes fora do padrão da realidade do meio em que será aplicada.

Melhor seria se esse tempo, associado aos ensinamentos regulares, fosse aplicado em brincadeiras de socialização ou como exercício de afetividade pela escola e pela vida. Ninguém compra, conscientemente, uma mercadoria da qual não fará uso. Da mesma forma, ninguém optaria por estudar um conteúdo inexequível, mas todos têm que fazê-lo, sob pena de merecer reprovação ao final do ciclo.

Fleuri (1987) intitula seu livro com interessante indagação: **Educar para quê ?** e refere-se ao autoritarismo docente, fazendo críticas à escola institucional que se esquece do homem racional, e o faz assim (Pgs. 41 a 43):

Na escola que conhecemos (...) normalmente o professor chega em sala, faz chamada, vai ao quadro negro e começa a explicar. Os alunos escutam, fazem anotações, conversam, brincam, sonham ou dormem. Quando toca o sinal, o professor interrompe suas explicações e os alunos, num suspiro de desafogo, saem ansiosos por reencontrar seu mundo e seu eu deixados fora da sala de aula.

Esta caricatura da relação professor-aluno parece refletir o que acontece diariamente na maioria das escolas, mesmo onde se tentaram inovações pedagógicas...

...A relação professor-aluno em nossas escolas tende, assim, a se degradar na rotina em que um fala para obter o salário e o outro escuta e repete para obter o diploma; os problemas da realidade em que vivemos acabem no esquecimento...

E continua (idem: 51)

... E quem não “repete” o que o professor diz “repete o ano”; é impedido de conseguir o diploma e de, conseqüentemente, “subir na vida”; é impedido de galgar postos mais elevados nesta sociedade cuja lei fundamental é obedecer a quem manda e submeter-se passivamente a quem explora.

O que podemos notar que ocorre, e não é de hoje, é a mudança no sentido e na ordem das coisas e dos fatos, sem a devida adequação. Ócio e skhole eram termos aplicados para a situação de disponibilidade de tempo para se pensar, refletir, recrear e aprender.

Quando se institucionalizou a escola, também a função docente foi institucionalizada, merecendo, a partir daí, métodos e técnicas que cumprissem um papel pré-estabelecido pelo estado e mudando radicalmente seu sentido original, às vezes, com algumas vantagens, outras, sem a perspicácia que deveria nortear a educação, chegando a fazer dos estudantes uma espécie de robô que recebe ordens, as acata e nem sempre as cumpre (porque se desliga), e dando um ar de extrema seriedade ao chamado mundo acadêmico.

Huizinga (1980: 03) que tratou sobre a educação no início do século passado, já fazia referência a semelhante situação:

A palavra “escola” tem por detrás dela uma história curiosa. Originalmente significava “ócio”, adquirindo depois o sentido exatamente oposto de trabalho e preparação sistemática, à medida que a civilização foi restringindo cada vez mais a liberdade que os jovens tinham de dispor de seu tempo...

Minhas teorias, associadas a essas colocações de importantes pensadores e estudiosos, levam-me a refletir cada vez mais sobre o “tempo” no mundo moderno.

Há quem diga, que “tempo é dinheiro”, e não deixa de ter razão em um mundo globalizado e cheio de artimanhas empresariais. O que tenho pensado, no entanto, com

muita frequência, é se o dinheiro que se ganha em detrimento do tempo que se poderia ser feliz, dá a quem o tem a verdadeira satisfação de viver. A menos que para essas pessoas, lazer, alegria e satisfação de viver se traduzam pelo quanto têm mesmo que não tenham tempo para usufruir das suas vidas.

Mas, se é esse o objetivo dessas pessoas, não poderia ser o das escolas. Primeiro porque na escola, nem sempre, nem todos advêm de mesmo ciclo social, havendo, portanto, que se estabelecer parâmetros diferentes em respeito às individualidades. Segundo, porque antes de ensinar ou determinar o que é certo ou errado, cabe à escola levar temas, para reflexão e posterior tomada de decisão pelos alunos, que, pelo menos em alguns casos, provavelmente optarão por viver uma vida mais modesta, mas de natural e efetiva alegria.

Sobre isto diz Paulo Freire, que em sua trajetória defendeu a alegria de se viver, a solidariedade e a cumplicidade entre os seres humanos e a educação de qualidade, quando prefacia Snyders (1993: 09-10):

...a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera deque a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. ...a alegria na escola significa muda-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. ... O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo ... E não há esperança sem alegria.

Penso que os “coleccionadores de bens” podem ou têm condições de desfrutar de uma vida de alegria, mas certamente não é a riqueza material que o garantirá, mas sim a interpretação inteligente do que é ser feliz e do quanto o bem material pode ajudar nessa felicidade.

Interpretação que poderá ser debatida e refletida paralelamente às várias disciplinas e conteúdos que compõem o currículo escolar de modo a levar os alunos à reflexão e ao possível estabelecimento de metas para suas vidas, conforme cada concepção.

Por isso gosto da idéia dos Temas transversais da Educação, incentivados pela implantação da Atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, que embora tenham alguns temas pré-estabelecidos, facultam a oportunidade de discussão de quaisquer outros assuntos que se manifestem interessantes, em qualquer disciplina ou momento escolar, dependendo do “animador” a condução ideal da discussão.

Assim, por que não aproveitarmos algumas sessões para estimular a discussão ou a prática de alguma atividade que transite entre as obrigações e o lazer; entre o sério e o divertido, entre o rigor e a descontração. Estudos assim, talvez, possam levar a concepções mais firmes sobre o bem e o mal, sobre a conveniência do ter e a alegria do ser.

Quem já passou ou vive a vida escolar, poderá testemunhar o enfado de algumas aulas, para não dizer várias. São verdadeiras sessões de hipnose, de desalento; são uma invocação à desesperança e ao desinteresse. No entanto quando se ouve o sinal do intervalo, o despertar é geral, há o predomínio da alegria e, somado ao sinal para o final do período letivo, talvez seja esse o fato que justifica a permanência da freqüência escolar.

É lógico que devemos levar em consideração também o investimento desses momentos, de aulas e de recreio, de seriedade e de alegria, para um amadurecimento que possa justificar e contribuir para um “futuro melhor”.

Todo o contexto escolar parece estar voltado para o futuro, o que não seria errado, se não se desprezasse, em nome dele, o presente.

Freire (in Snyders 1993: 12), dizendo de uma sua experiência, diz:

*... perguntei o que era um “bom aluno”. Nenhuma resposta evocou a alegria ou o prazer, apenas um ou dois sugeriram que o bom aluno é aquele que se interessa pelo que faz na escola. Em compensação, apareciam incessantemente os temas da obediência, da aplicação, da docilidade – o fazer como foi dito para ser feito
... a maioria dos alunos se resigna docemente à monotonia da escola, esperando que ela termine ao fim de cada dia, ao fim de cada ano,*

ao fim da juventude – na expectativa (e conformando-se com isso) de que ela os prepare para aquele famoso futuro cheio de promessas e ameaças.

A escola de hoje, onde não há mais palmatória, onde quase não há castigo, não tem uma imagem melhor, em relação à alegria, do que a mais rude escola do passado.

Ora, se a escola não evoluiu, ou não o fez satisfatoriamente, embora tenha mudado, desde remotos tempos até aos dias de hoje, alguma coisa tem que ser feita, e inicialmente pensada, para possível e radical mudança que, com certeza somente se processará se começar pela mudança do comportamento docente.

Mesmo com a chance de não haver sucesso pleno, penso que seria de bom alvitre que professores, dirigentes e alunos investissem na qualidade da escola, auferindo-lhe afetividade, alegria, descontração e participação coletiva espontânea, de modo a contrariar o pensamento, hoje lamentavelmente aceitável, de Bernard Shaw, citado por Snyders (ibid: 20): ***“... a escola é a instituição que nos “habitua a nos aborrecermos” e ao longo dos anos desenvolveu em nós “a paciência para aceitar, para suportar o tédio”.***

Mas, a esperança nutre os que acreditam na educação, nas mudanças, na evolução do homem a partir da sua inteligência, da sua formação e da integralidade do processo educacional.

Assim, Snyders (ibid: 21-22) cita outros pensadores que nos permitem um alívio e um voto de confiança como:

Freud: “A escola deve proporcionar aos jovens, vontade de viver e oferecer-lhes sustentação e ponto de apoio”.

Einstein: “A arte mais importante do mestre é provocar a alegria da ação criadora e do conhecimento”.

Comenius: “O local de ensino é, por natureza, alegre e afável ... delícia da alma”.

Há, portanto esperança, mas toda ela voltada para a necessidade de mudança, e de mudança para o humor da escola, vez que, parece-nos, os responsáveis limitam-se às

inovações pedagógicas. Enquanto essas mudanças não se processarem e se não o fizerem da forma adequada, muitos outros críticos surgirão, talvez sem nenhuma contribuição real, mas à vontade para apontar falhas e sugerir, mesmo que apenas retoricamente, a necessidade de mudanças.

Snyders (ibid: 18), também como crítico, observa que: ***“Se a escola atraiu e continua a atrair tantas críticas, é porque está profundamente viciada – e sua renovação é uma tarefa urgente”***.

Mas nas suas críticas, esse autor refere-se também àqueles que, diplomados, aspergem inesgotáveis perdigotos em seus alunos, sem dar-lhes o direito de pensar, de raciocinar, de concordar ou rejeitar, de opinar e decidir. Impõem seus conhecimentos como se fossem donos de toda e absoluta verdade, coibindo a participação e desrespeitando a individualidade e adotando métodos didáticos que desprezam o lúdico.

Crítica assim o autor (ibid: 16): ***“... perante um professor “sabido”, o aluno sente medo de não estar à altura e o temor se traveste facilmente em crítica e em recusa”***.

Recusa que pode se transformar em desalento, em incentivo à submissão ou à aceitação de incompetência pelo aluno. Poderá também ser um inconsciente exercício de auto-estima se a recusa em aprender se caracterizar por uma “manifestação de inteligência”, de negação à subserviência e à submissão intelectual, como nos leva a entender Camargo (1998: 55):

A recusa do filho em obedecer ordens incompreensíveis dos pais, que antigamente se chamava desobediência, hoje se chama respeito consigo mesmo e direito à determinação dos rumos da própria existência.

Não devemos entender apenas “ordens” incompreensíveis, mas também, como nos referimos anteriormente, aos conteúdos programáticos totalmente alheios aos interesses da classe ou da pessoa, em flagrante desrespeito à individualidade, que apenas tirariam do educando a condição de cidadania, de ser uno e inequívoco.

Penso que a escola, considerando seus atores, deve pensar em ensinar, em orientar, em educar e em informar, mas de forma a não prejudicar a personalidade e não intervir naquilo que talvez possamos chamar de interesses pessoais como, por exemplo, estudar com alegria. Ação criticada por Júlia Varela (in Costa org. 1996: 99), da seguinte forma:

... Os alunos têm assim, cada vez um menor controle sobre sua própria aprendizagem, já que apenas os mestres, e sobretudo os especialistas, podem conhecer os progressos ou retrocessos que realizam. A verdade sobre eles mesmos e seus verdadeiros interesses torna-se uma realidade distante e alheia. Sofrem, portanto, um processo de expropriação cada vez mais intenso que constitui a outra face da intensificação de um estatuto de minorias que, além dos cânticos à criatividade, à libertação e à autonomia, supõe dependência e subordinação cada vez maiores.

Snyders (1993: 33), analisando os comportamentos ditatoriais ou de extrema manifestação de domínio pleno ou exclusivo do saber, tanto de docentes, como de “autoridades” e de pais, faz menção também à trivialidade do acompanhamento familiar, co-responsável pela educação geral, à vida escolar da criança. Limitações de pseudo participação discente caracterizada pela simples aceitação. Assim comenta:

O bom seria perguntar à criança , quando esta voltasse da escola: “Você estudou direitinho ? “ E, no mesmo tom de voz: “A aula foi agradável ? Ela trouxe algo de novo para você ? “

Estas perguntas seriam mais interessantes do que a aceitação, incontestável e impensada, da rotina escolar, ou seja, “o que o professor falou, está falado; o que ensinou está ensinado; o que o professor julgar importante para o aluno, será aquilo que deverá ser estudado para possível êxito nas provas. Assim, estará nas mãos do professor, segundo seus critérios pessoais, o que é “melhor” para o aluno e a que ele deve submeter-se para garantir “seu futuro”.

Creio que estas questões merecem ser discutidas, revistas e, até, questionadas porque atendem ao imediatismo dos resultados e, paradoxalmente, ao imediatismo em nome do “sempre” futuro.

Não penso que devemos instituir o lúdico pelo lúdico, assim como não posso concordar que tudo deve ser feito com seriedade tal que não se comprometa o futuro. A questão, penso, é viver com alegria o presente, enquanto se organiza inteligente e prudentemente o futuro.

Os jogadores de sinuca costumam “encaçapar” uma bola ao mesmo tempo em que “preparam” a próxima jogada. É mais ou menos isto: encaçapar uma bola significa a alegria do momento e somente os bons jogadores o fazem pensando no êxito da próxima jogada sem comprometer o sucesso dessa, até porque sem a qualidade da primeira, a segunda fica comprometida.

Parece ser assim a “sinuca” da vida: vive-se o presente com a eficácia e com a alegria que ele pode permitir, degustando-se de cada momento e de cada ação enquanto se prepara o possível futuro para ser vivido e forma igualmente feliz e proveitosa.

Ou seja, na escola, deve-se “curtir” cada momento como se fosse o único, mas transformando-se o processo em participação efetiva dos alunos, todos degustarão de cada informação, mais que ensinada, descoberta, para consolidar a pretensão de ajustamento desse momento com aquele que se reserva.

Marcellino (1989: 95) alude a esta questão dicotômica entre o “educar para o amanhã” e o “viver o hoje com alegria”, quando relata:

A questão não é simplesmente educar para o amanhã, ou instrumentalizar o lúdico. (...) Não se trata, assim, de adaptar a criança a um mundo já tão 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.

Como disse anteriormente, talvez estejamos excessivamente preocupados com o imediatismo da informação e paralelamente com a necessidade da garantia de um futuro próspero (como se pudéssemos fazê-lo, como se fossemos senhores do futuro), em detrimento do momento e das oportunidades que o presente pode ensejar para alegria do tão propalado futuro.

Isso permite a Snyders (1993: 30) oferecer-nos a seguinte reflexão: **“Para crescer harmoniosamente, a criança precisa munir-se de alegria no presente”**. O que me permite entender que é a alegria do momento presente que ofertará à criança vislumbrar um futuro que a acolha de modo tal a fazer jus à sua preparação.

E continua com o comentário (ibid: 31):

Há algo irrefutável quando se opõe o princípio do prazer ao princípio da realidade, quando se repete para o jovem que ele deve trabalhar agora a fim de assegurar seu sucesso futuro, que ele deve se organizar em função de objetivos a longo prazo, adiar prazeres imediatos com vistas a obter satisfações mais importantes e mais duradouras.

Não raro a criança passa grande parte dos seus dias na escola e, se considerarmos seu tempo “acordado”, grande parte de sua vida fica limitada àquelas quatro paredes.

Os resultados de hoje, todavia, colocam em xeque a importância desse tempo. Terá sido ele imprescindível na vida da pessoa ? Terá dado reais contribuições para o futuro que hoje se faz presente ? O que se aprendeu na escola é, necessariamente, aquilo que se utiliza hoje para a vida ou para o exercício profissional ?

Insisto que não pretendo desmerecer aqui a instituição escolar ou colocar em dúvida a importância do processo educacional. Nem ao menos, pretendo desconsiderar a riqueza ou a oportunidade que os vários conhecimentos lá adquiridos somam à vida e, tampouco, inviabilizar a instituição escola, com a qual, sim, pretendo somar esforços, oferecer sugestões e buscar soluções.

O que pretendo questionar, e gostaria que todos o fizessem comigo, é quanto à objetividade ou quanto à interação de cada professor com os princípios emanados da didática, da pedagogia, da filosofia educacional em relação à prática de vida do egresso das escolas.

Se muitos resultados, espelhados nos egressos, não contemplam os objetivos da escola, por que não mudar a metodologia de ensino ou nela incluímos atividades que ofereçam novas perspectivas ?

Snyders (1993: 63) cita Vigny que se pergunta inteligentemente: ***“O que é uma grande vida senão um pensamento de juventude executado pela idade madura ?”***

E Snyders (idem) ainda cita Paul Valéry que, entendo, complementa essa questão: ***“Nasci vários e morri um só”***.

O que posso deduzir desses pensamentos, é que na juventude formulamos nossos sonhos, fazemos viagens oníricas prognosticando nossos ideais e fazemos aventuras várias perpassando por inúmeras situações e adquirindo vários conhecimentos para, então, atingirmos a maturidade e assentarmos no realismo desse, agora, futuro.

Ora, a escola é grande protagonista ou grande palco desse onirismo. Haverá, portanto, que contribuir para a sua solidificação, não lhe sendo permitido divagar em teorias, conceitos ou quaisquer outras ações que não estejam diretamente envolvidas com a realização dos sonhos de cada um, ou que não abra horizontes para novos sonhos.

Não pode, a escola, facilitar a evasão dos seus reais objetivos, ou de fazer-se alvo de silenciosa chacota pelos estudantes, quando cria em seu mundo “escolar” um “modus vivendi” exclusivo e alheio à realidade, como insinua Snyders (ibid:120):

... o emprego pejorativo do termo “escolar” para denunciar o que não tem relação como uma vivência real; leitura “escolar”, redação “escolar” e também exercícios “escolares”, como quando os alunos fazem de conta que estão levando ao professor “respostas” para informá-lo das coisas que ele, evidentemente, sabia há muito tempo.

São inúmeros os alunos ávidos por deixar esse recinto para ir ao encontro do mundo cotidiano, pois este lhes parece o mundo “autêntico”; encontrar condutas, desejos e até mesmo idéias e palavras que não existem e não têm equivalente na escola. A distância entre o escolar e o vivido fora da escola é tão grande que a escola se descobre, por essa razão, desbotada e fantasiosa.

Cabe à escola, penso, dar alegria aos momentos atuais, somada às informações realmente úteis e à perfeita exequibilidade das suas ações, para melhor aproveitamento do investimento feito em qualidade de vida de modo que cada estudante, na visão de Rubem Alves (1982), como **“entidade sui generis”**, como **“espaço artesanal”**, seja atendido nas suas expectativas e necessidade pessoais, ao invés de todo o corpo discente transformar-se em cópia dos docentes, por estes acreditarem que aqueles devem ser tão “certos” quanto são seus mestres, a ponto de verem-se como camaleões que se adaptam à situação presente, sem importar-se com a identificação própria.

Sobre isto diz Snyders (1993: 77), fazendo alusão aos riscos de despersonalização das relações sociais irrefletidas e, aqui, à restrita obediência, mesmo que por admiração ou respeito, aos professores:

...Risco de mimetismo: de tanto se adaptar a cada um dos professores e se habituar às suas exigências particulares, o aluno arrisca-se a dissolver sua própria personalidade, a perder de certo modo sua alma. Alguns são talentosíssimos em imitar as pessoas e suas manias.

A função da escola, portanto, não é a de formar “robôs”; seres impensantes e despersonalizados. Sua função, tenho comigo, é a de facilitar e viabilizar a descoberta e a evolução da personalidade, dando subsídios suficientes para o que poderíamos chamar de êxito na vida profissional e perfeita adequação à sociedade, fazendo assim cumprir o seu papel e, particularmente, do professor, como diz Snyders (ibid: 188): **“Percebemos melhor o real papel da escola a partir das atitudes da sociedade, constituídas em relação aos educadores – sobretudo a “boa sociedade”**”.

E em continuação cita René Jean Clot (idem) para complementar sua idéia, no afã de valorizar o professor quanto aos seus ideais:

Não somos funcionários como os outros. A burguesia não se engana a respeito ao nos menosprezar como ela faz, pois adivinha muito bem que nossos exercícios, por mais modestos que sejam, estão a serviço de um ideal humano que a ameaça.

A formação integral do homem, me parece, se caracteriza pela liberdade de desenvolvimento individual: cada um com as suas manias, com o seu jeito, com suas habilidades, com suas virtudes e com seus defeitos. O papel da escola será assim, o de modeladora dessas personalidades, sem dá-las por acabado e sem a intenção de remodelá-las como que para um projeto de um “novo homem”.

Entendo que a aprendizagem deve se dar em função de quem aprende e, não, quem aprende deve adequar-se às razões dos diversos conhecimentos, por mais importantes que possam ser, ou seja, sem a incorporação pessoal, qualquer conhecimento perde a sua razão de ser e para que haja interação entre a ação e o agente, é preciso que o aprendiz tenha liberdade de escolher aquilo que lhe parece mais interessante, não furtando-se a escola enquanto instituição e o professor, enquanto educador, do seu papel de orientadores.

Referindo-se à liberdade como aprendizagem, Waichman (1997: 29), diz:

Se é uma aprendizagem, o papel da educação deve ser primordial. Os educadores têm de agir criando condições para o surgimento de condutas livres que levem ao desenvolvimento de homens livres... Todo trabalho realizado por necessidade não é livre...

A educação clama por mudanças e o faz com a veemência da urgência.

Esse clamor somente encontrará eco se a escola, órgão protagonista da educação, se propuser a mudar, se, através dos seus membros, (re) pensar seus princípios, seus meios e seus fins e se colocar-se humildemente na “berlinda”, a ouvir sugestões, críticas e contribuições, e sobre elas refletir.

A escola poderá dar “cara nova” à educação, creio, se de posse dessas contribuições e isenta de quaisquer outros interesses, passar a escrever uma nova história, mesmo que seja vista como uma saga, sob pena de manter o conservadorismo inócuo e inoportuno, voltado para o mundo do trabalho e da produção de insumos e bens, sem produzir qualidade de vida.

Ela carece de mudança e eu arriscaria dizer que grandes e importantes mudanças no mundo poderão ocorrer a partir daí, a partir de uma nova fase de conscientização do ser humano. E isto provavelmente só poderá ocorrer no ambiente universal de formação educacional: a escola.

Também sobre isto se manifesta Waichman (idem: 37)

A educação deve prever modificações em seus conceitos arcaicos de conteúdos relacionados exclusivamente com o mundo do trabalho, e reconhecer que o tempo fora do trabalho existe e que, aliás, pode ser tão importante quanto o outro. Os modelos educativos em vigor em nossos países consideram o homem apenas como trabalhador, e não como protagonista de sua liberdade, como inventor e ator de seu tempo livre e, em última instância, de todo o seu tempo.

Quando falamos em mudança, todavia, e, creio, também os estudiosos citados, não queremos que se passe uma borracha sobre o que existe, porque muita coisa boa há. Não é raro desqualificarmos uma ou outra ação didática por julgá-la ultrapassada, mas é preciso lembrar que até os nossos dias falamos em Sócrates, em Aristóteles, em Rousseau, em Piaget ou em Huizinga, citado neste trabalho com idéias do começo do século passado, ou em outros pensadores ou educadores de épocas mais remotas que a nossa, mas que ainda oferecem contribuições importantes para que a educação atual as viabilize em forma de prática.

O que caracteriza a qualidade didática, não é apenas o seu tempo, mas, provavelmente, a sua aplicabilidade prática, como nos instrui Waichman (ibid: 118):

Devemos levar em conta (por ser óbvio) que a didática moderna pode perfeitamente se utilizar de concepções pedagógicas retrógradas ou ultrapassadas. A didática não garante o sucesso pedagógico progressista ou avançado pelo fato de ser avançada...

Mudanças e inovações, têm havido muitas. Podemos perceber pelas sucessivas promulgações de LDBs e de Leis regulamentares ou complementares que nem ao menos se dão tempo de experimentar um ciclo de aplicação para análise de resultados.

Também as bibliografias têm-se estendido por área de estudo ou de forma globalizada, procurando dar riqueza de conteúdos ou apontar metas educacionais. No entanto a educação ainda não conseguiu um parâmetro desejável e talvez não deva objetivá-lo, por ser dinâmica e continuada, o que não justifica a estagnação em processos ou métodos aparentemente inócuos.

Aliás, todas essas experiências eu as tenho como boas, partindo do princípio que a dialética, normalmente cheia de conflitos e antagonismos, poderá nortear os caminhos do acerto ou, ao menos, de possíveis mudanças.

Não obstante, aquilo que se implanta como inovação, deverá merecer um período experimental que justifique sua implantação definitiva ou sua mudança sempre adequada aos interesses, a exequibilidade, e ao momento que a sociedade ou a pessoa envolvida vive.

Waichman (ibid: 123) nos diz:

A educação é uma invenção humana e uma resposta a um modelo social. Infelizmente, tem degenerado, em mais de uma ocasião, na eliminação da historicidade, substituindo-a pela rotina ou pelos recursos novos, agindo então de forma justamente oposta à que afirma ser a sua essência.

E agora sim, como que querendo defender a tese aqui levantada, da aplicação das atividades lúdicas na educação formal, como veículo de aprendizagem, de afetividade e de fixação dos conhecimentos, Waichman (ibid: 127), cronologicamente à frente do nosso trabalho, explicita:

Se o sistema educativo se modernizasse (em verdade, se considerasse o aluno como um ser humano integral e participante de um mundo caracterizado pela mudança), o recreativo deixaria de ser território exclusivo do tempo livre para incorporar-se a todo o tempo real. Tudo aquilo que fosse interessante, divertido, não importando o âmbito de desenvolvimento, seria recreativo.

Ao considerarmos, portanto, o aluno como um ser integral, permitir-lhe-emos viver e gozar de sua vida. Facultaremos ao aluno a prática de ser feliz sem desvirtuar o caminho da aprendizagem, da evolução dos conhecimentos e da oportunidade de novas vivências. Apenas lhe permitiríamos “viver” resgatando o “ludens” que Huizinga defende que nele há.

Não haverá dicotomia entre o ensinar e o alegrar, entre o aprender e o divertir e nem ao menos entre o lúdico e o formal.

O resgate da atividade lúdica na escola é imperativo e perfeitamente aceitável didaticamente, segundo Marcellino (1989: 47):

A necessidade de recuperação da força do lúdico na educação fica ainda mais patente se considerarmos que o processo educativo, tal como se manifesta, na sociedade contemporânea, é voltado, quase que exclusivamente, para a “vida produtiva”. (...) não entendo de lazer e trabalho como campos isolados ou opostos.

Essa necessidade se dá para viabilizar o interesse do aprendiz pela escola e, em conseqüência, pelos conteúdos “ensinados”, além de despertar a criatividade, a originalidade e o espírito crítico construtivo dos jovens. É imperativo que se dê, na escola, espaço para a alegria e a espontaneidade de comportamento, pelas razões que nos oferece Marcellino (ibid: 72-73):

... é fundamental que se assegure à criança o tempo e o espaço para que o lúdico seja vivenciado como intensidade capaz de formar a base sólida da criatividade e da participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver.

O tempo e o espaço para o lúdico, no tempo e no espaço certos. Ou seja, a atribuição de tarefas ditas “responsáveis”, atribuídas à criança ou ao jovem adolescente,

somente lhe furtaria a oportunidade de ser feliz, de ser criativo e, talvez, não contribua para a eficácia da ação proposta.

A tarefa de estudar, e mais ainda a de aprender, desvinculada da satisfação desse ato, não resulta na eficácia da fixação da aprendizagem. Outras tarefas, como trabalhar precocemente, por exemplo, o que ocorre com certa frequência em virtude das condições sociais em que vivemos, leva a pessoa à aquisição de uma responsabilidade também prematura, mas, via de regra, cercada de saúde, de sofrimento e de dor incompatíveis com a formação humana pretendida pela escola.

Sobre isto, nos diz Winnicot (1997: 197):

Um dos desequilíbrios mais importantes, chegando mesmo à 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”.

Chama Winnicot de desequilíbrio o fato da perda da espontaneidade e, em consequência, da criatividade e, mais ainda, da alegria de se viver.

Ora, se a sociedade induz grande parte de jovens à maturação precoce, por que a escola não poderia ser elemento minimizador ou, quem sabe, solucionador desse desequilíbrio, oferecendo em seu âmbito, e com as possibilidades que lhe são peculiares, a oportunidade de lazer, de alegria, de interação do indivíduo com o mundo que o cerca, de modo atraente e feliz, mesmo a despeito das suas limitações ?

Por que o estudo tem que ser encarado apenas como “coisa séria”, embora o seja, se pode ser desenvolvido também como alegre opção de preenchimento útil do tempo livre ?

Talvez a nossa dificuldade, seja a ruptura de conceitos arcaicos e retrógrados que nos levam à contemplação do estudo como “obrigação” ou como “coisa muito séria”, que, insisto, é, mas que nem por isso impede a alegria do seu convívio.

Hoje a didática já nos oportuniza e admite parâmetros diferentes daqueles que admitem a escola como imposição, como porta de entrada para o mundo das responsabilidades ou como “treinamento” para o mundo “lá fora”.

O desafio da mudança, associado à inteligência da adequação, permite-nos experimentar ações inovadoras e criativas ao mesmo tempo em que atende aos objetivos educacionais e instrucionais desta sociedade cada vez mais exigente e produtiva e, paradoxalmente, mais desigual e injusta.

Marcellino (1989: 18) oferece reflexão a respeito disto, propondo revisão na proposta escolar, sem provocar o divórcio entre escola e sociedade, o que não seria coerente visto que uma integra a outra, quando diz:

A vivência do cotidiano na escola brasileira, em qualquer um dos seus níveis, coloca-nos, como educadores, em constantes desafios, sobretudo quando se entende a escola não desvinculada da sociedade. Buscar alternativas, contribuindo para a construção coletiva de uma nova escola, ligada à construção de uma nova sociedade. É a tarefa que se propõe.

É preciso que professores, dirigentes, agentes administrativos escolares e educadores em geral, dêem-se o direito, e até mesmo a obrigação de procurar novos paradigmas, novas experiências e novas ações para provocar mudanças estratégicas no sistema educacional de modo a fazê-lo próspero, atraente e eficaz, provocando assim, por consequência, também a revolução social.

Talvez não consigamos a revolução desejada, mas somente com a coragem de mudar, de conhecer e experimentar o novo, teremos chances reais de contribuir com a evolução tão esperada pela humanidade.

Alves (1984: 27), em interessante fábula nos conta a estória de um poço onde habitava uma comunidade de rãs que, em certa ocasião recebera a visita de um pintassilgo que as advertira da beleza e riqueza do mundo lá fora. Temerosas do desequilíbrio que aquele intruso poderia provocar na estabilidade da vida que levavam, aquelas lideranças o mataram e expuseram seu corpo em praça pública para coibir novas investidas subversivas que colocassem em risco a “paz” que ali reinava. E seu mundo continuava, assim, o mesmo: na mesmice da lama e da escuridão e com as limitações das larvas que por ali passavam. Termina assim sua mensagem: *“os limites daquele poço, denotavam os limites do seu mundo”*.

Pois bem, este trabalho pretende fazer o papel daquele pintassilgo, mesmo correndo o risco de morte ou de simples desprezo, mas com o firme propósito de oferecer sugestão de mudanças, de modo que a educação, através dos professores, seus agentes mais importantes, ouse sair do seu “mundinho” para adentrar ao mundo da realidade, da ação inovadora e criativa e, até mesmo, assuma o risco da mudança que, provavelmente, será menor que o risco da inoperância.

A utilização do lúdico na educação formal é uma opção de mudança e talvez, creio, a mais promissora, partindo do princípio da cultura do divertimento do ser humano: é esta a proposta que quero oferecer; é esta a proposta que acredito. Muito simples para uma solução tão importante; é como “colocar um ovo em pé”.

Mas queremos tratar aqui a ludicidade como fator natural e espontâneo que oportunize a alegria associada à produtividade, que envolva a satisfação de produzir, seja em que área for, com a consciência da necessidade de participação individual, para o bem comum, a começar pela atividade escolar e não como um momento programado, quase obrigatório, que lhe furtaria a essência e a originalidade, mas aquele escolhido, fruto de opção livre e espontânea.

Não defendo aqui, embora não descarte sua validade, os eventos recreativos programados e excessivamente conduzidos, mas a liberdade da ação, da brincadeira, da alegria em sala de aula e do uso de exercícios recreativos para o ensinamento das mais diversas disciplinas que a escola oferece, com implícita interação dos conteúdos próprios da Educação Física, como meios auxiliares do ensino propedêutico das demais disciplinas.

Em Marcellino (1989: 85) podemos encontrar, entre outras, a seguinte reflexão que corrobora com a tese da mesmice escolar:

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 brinqueado, da alegria, da espontaneidade, da festa. Ao invés do “riso poético”, a sisudez do realismo. Algo parecido com os “passeios educativos”. Isso sem contar os “dias de lazer obrigatórios”. Aí a festa é compulsória e, como não poderia deixar de ser, desastrosa. Mesmo nos intervalos, as filas para o lanche, banheiro, o acesso ao pátio etc, dificultam e restringem a vivência do brinqueado. Mal ele começa, já soa a campainha que chama para os “deveres”.

E não se limita, aí, Marcellino, que leva também ao profissional da educação o direito de se divertir, de alegrar sua vida e de minimizar as comuns dificuldades profissionais. Pensa esse autor, acredito, que também o professor pode e deve desfrutar do lúdico que ele oferece aos seus alunos. Assim, propõe perguntando (idem):

... 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?

Vejo, aí, a propriedade dessas indagações. Se o professor se propuser a “alegrar” a sua aula, mas não souber desfrutar, ele mesmo dessa alegria, será questionável o êxito da sua ação.

Por outro lado, se se prega a atividade lúdica como possível solução, ou uma delas, para a educação de qualidade, partindo-se do princípio da alegria com aquilo que se faz, nada mais coerente que o professor voltar para sua casa com o contentamento de quem

realizou algo, e não com o desgaste de quem sofreu a dura obrigação de tolerar uma atividade da qual não se compraz.

Pior ainda, se o aluno voltar para sua casa desprovido de conhecimento e de alegria ou, ainda, sem haver compreendido, ao menos, “o que foi fazer na escola”.

Isto acontecerá se a escola, por sua vez, estiver desprovida de métodos que viabilizem a aprendizagem e o gosto pelo estudo (e por ela mesma) ou se adotar metodologias meramente instrucionais, tecnicistas ou de pedagogias retrógradas.

Rodrigues (1984: 77-78), intitula texto de seu livro com a pergunta “*O que é fundamental na escola?*”, e é isto que, acredito, devemos pensar.

Não discordo, obviamente, da importância das disciplinas e dos conhecimentos propostos nas mais várias disciplinas, conteúdos e métodos adotados pelas escolas; eles podem ser realmente importantes e vitais para a vida acadêmica e profissional.

Todavia, prefiro conceber a idéia de renovação, de propostas de mudanças, como também propõe Rodrigues (ibid 83-84) em outro texto que chama de “**superar a educação deseducadora**”, e assim descreve:

É necessário superar rapidamente algumas posturas diante da educação escolar embutidas nas políticas educacionais atualmente vigentes. É necessário superar a visão distorcida da educação como meramente instrumental, visando o preparo de recursos humanos para a implementação de políticas de desenvolvimento econômico de objetivos extremamente duvidosos. A escola não pode se transformar em uma agência formadora de mão-de-obra para os setores produtivos considerados prioritários. Seu objetivo central deve ser: formar o educando como homem e como cidadão, e não apenas prepará-lo para o exercício de funções produtivas nas empresas, para ser consumidor competente dos produtos disponíveis no mercado.

Em seu livro, o mesmo autor nos leva a reflexões diferentes em momentos diferentes, ora descrevendo a escola instrucional como a objetiva e ora defendendo a escola

educadora como a ideal. Cita, por exemplo, Gramsci, quando denuncia a necessidade de superar a educação conformista (idem):

“superar a fastidiosa experiência de escolas que oferecem um ambiente frio, opaco a qualquer luz, que resistem a qualquer esforço de unificação ideal, com jovens reunidos em salas, não com o desejo de melhorar e de compreender, mas com a finalidade de apenas fazer carreira, conquistar um diploma, enganar hoje a si próprio e a outros amanhã”.

A superação da mesmice escolar, sendo substituída pela coragem de mudar, de experimentar o novo, de expor-se às críticas e até ao erro, ocorrerá se os professores acreditarem na possibilidade de desenvolver atividades ou eventos que estimulem a motricidade, a inteligência crítica e o gosto pelo que se faz, se é ou se tem.

Vários educadores, dentre eles uma gama enorme de profissionais da Educação Física, talvez motivados por várias literaturas específicas, costumam evocar com certa frequência o que chamam de domínios afetivo, cognitivo e psico-motor. Mesmo a despeito das controvérsias que possam oferecer, sem necessariamente dar-lhes prioridade, não raro os tratam como se fossem componentes isolados e inequívocos da educação.

No entanto, as observações feitas por outros estudiosos e também aquelas ensejadas pela minha vida profissional, social e familiar, mormente a experiência com a educação infantil, permitem-me acreditar, e levam-me a defender a tese, de que sem afetividade pouca coisa se realiza e, daí, dar prioridade ao domínio afetivo sobre os demais.

Ora, não obstante o professor Rodrigues (1984: 77-78) tenha certa razão em atribuir à escola *...a função de ensinar e preparar para a vida profissional, “contribuindo para a transformação social desejada”*, parece-me que este pensamento, analisado separadamente, pode sugerir a omissão da condição lúdica do ser humano e, com isto, excluir da escola a necessidade de cativar seus alunos oferecendo-lhes uma razão maior de viver, senão o de estudar, crescer e trabalhar para a constituição da *“sociedade desejada”*, e atribuindo ainda à escola o papel *“relevante para que seja social e politicamente útil”*.

Tenho que a sociedade desejada é aquela que produz, mas que o faz com alegria e satisfação do convívio coletivo a partir da satisfação pessoal. Sociedade da qual a escola participa ativamente, criando o hábito da interatividade, da fraternidade, do respeito às normas e às pessoas, da alegria de viver e conviver e, ainda, do lazer solidário e do aproveitamento otimizado dos momentos de ócio, além de conduzir, como é de seu ofício, a aprendizagem ou o estudo das várias áreas do conhecimento.

Os estudos da Língua Pátria, das ciências e de outras disciplinas ou conteúdos programáticos, sem a presença do “espírito lúdico”, por mais eficientes e importantes que sejam, creio, deixarão de atender a algumas necessidades sócio-culturais básicas do ser humano, considerando a indicação do “homo ludens”.

Isto tem acontecido, com certa frequência, com muitas escolas atuais, que para atenderem à demanda de um mercado que se satisfaz com a produção em série, robotizada, mecânica e sem a eficácia da alegria de se produzir, de conviver e de viver, limitam-se ao aspecto instrucional frio e “objetivo”, como ocorre com aquelas especializadas na formação de candidatos ao vestibular.

O acatamento a esses princípios equivale à obediência restrita àquilo que é pregado; que é “ensinado” como sendo útil e essencial à sobrevivência e sem cuja “aceitação” há que submeter-se, o aprendiz, à punição da reprovação, como mostra Antunes, (1998: 153):

...E quem não “repete” o que o professor diz “repete o ano”; é considerado impedido de conseguir o diploma e de, conseqüentemente, “subir na vida”; é impedido de galgar postos mais elevados nesta sociedade cuja lei fundamental é obedecer a quem manda e submeter-se passivamente a quem explora.

Situação semelhante, e não menos indesejada, ocorre no cotidiano da escola, com aqueles professores que mesmo estando os alunos ávidos de aprender, os submetem a sessões de informações inócuas ou, muitas vezes, despreparadas fazendo-os passar todo o

seu tempo de escola por um processo de desinformação e de “ocupação ociosa” do seu tempo, às vezes confundidos com verdadeiras sessões de tortura.

Werneck (1992: 15) que no título de seu livro já nos leva a interessante reflexão (*Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*) mostra esse ritual não raro no cotidiano das escolas:

Geralmente quando o professor finge que ensina, e, depois, nada exige, os alunos fingem que aprendem e nada falam. Quando, porém, não se leciona e se exige depois um grau de dificuldade incompatível, os alunos, fingindo-se de interessados, procuram a direção, reclamam do mau desempenho do professor e desejam da escola uma satisfação para melhorar o nível.

Cria-se então a cultura da convivência interessada, que se prolonga até ao nível universitário, ou seja, “enquanto minha aprovação escolar não estiver sendo comprometida”, o professor poderá fazer e falar o que quiser. Quando, no entanto, houver comprometimento do meu “sucesso” escolar, aí sim, levantarei a voz em protesto pelo sistema implantado, ou seja, o que vale é o imediatismo de um interesse fruto de pouca reflexão.

Essa situação, tão comum nas escolas, permite a Werneck (ibid: 51-52) ilustrar seu livro com o seguinte comentário:

Ante este quadro tão pessimista, mas real, da educação, das escolas e do professorado, dois comportamentos se destacam: o do urubu e o do garimpeiro.

Triste e aborrecido, faminto e sedento de carniça, o urubu sobrevoa uma linda planície verde, plantada em sua maior parte, observa rios cristalinos, rodopia por sobre árvores frutíferas e desce rapidamente em direção ao que mais chamou a atenção: A CARNIÇA. Podre, fedorenta e insuportável, ela é digerida. Assim são alguns destes que retornaram à escola sem a mínima dose de esperança em alguma transformação.

Sobrevoando a cabeça dos alunos, observando os olhares atentos dos primeiros dias, os sorrisos e a beleza das crianças, detém-se naqueles aspectos de reprovação, desânimo e apostam na derrota.

Outro grupo manifesta-se como garimpeiro, a imagem do otimismo, atolado na água suja do regato, no meio da lama lidando com a bateia, revolvendo o cascalho, vê, no meio da sujeira, o brilho inconfundível do diamante.

É a esse otimismo dos educadores “garimpeiros”, que buscam nas mazelas da sociedade e, às vezes, da pessoa, o brilho precioso do ser humano, que quero somar a idéia de se levar à escola atividades que primeiro chamem a atenção de sua maior riqueza, embora muitas vezes obscura, os alunos, para depois agregar outros valores da formação humana e científica.

Enfatizo não querer desprezar, em momento algum, a importância de todas as disciplinas e conhecimentos desenvolvidos pela escola, mas acredito que é preciso reconhecer que se o aluno não estiver motivado e interessado pelo conteúdo, poderá até estudá-lo a ponto de ser aprovado, mas essa aprendizagem não será fixada, ou dificilmente o será, a ponto de permitir-lhe aplicabilidade prática, o que se contrapõe ao ideal de se transformar a sociedade ou a de se fazer profissionais competentes e social e politicamente úteis.

A liberdade que sinto de propor mudanças na escola, como a da implantação de atividades lúdicas no ensinamento de quaisquer conteúdos ou disciplinas, ou ainda a de despertar nos professores de Educação Física sua índole de liderança a ponto de sugerir-lhes encabeçar o processo educacional a partir da interdisciplinaridade, surge no afã da existência de uma escola transformadora e transformável, passível de mudanças e experiências que lhe facultem a adaptação ao melhor que o momento pode oferecer e a estabilidade de quem sabe crescer sem cair, ou a instabilidade de quem arrisca cair, mas acredita poder levantar.

O Instituto de Ação Cultural, de São Paulo, IDAC (1981) corrobora com essa idéia, manifestando-se desta forma:

A escola não é estática nem intocável. A forma que ela assume em cada momento é sempre o resultado precário e provisório de um movimento permanente de transformação, impulsionado por tensões, conflitos, esperanças e propostas alternativas.

As tensões, os conflitos, as esperanças e as necessidades de transformação e de adaptação, fazem da escola instável em todos os seus aspectos, mas por isto, progressista e dinâmica.

Esta é uma realidade, mas é contestada pela mesmice que paradoxalmente lhe é imputada, fazendo-a alvo de importantes reclamações e contestações até por aqueles que deveriam ser os agentes da transformação, mas que preferem aderir ao coro de lamentações que outros entoam, como diz Ceccon (1984: 11): *Todo mundo vive se queixando da escola. Pais, professores e alunos reclamam que ela não está funcionando como devia e que as coisas não podem continuar desse jeito.*

Ora, reclamar é preciso e muitas vezes importante, no entanto, há que se fazer algo melhor e mais produtivo que a simples reclamação, que muitas vezes, surge como “mecanismo de defesa” ou como égide protetora das próprias deficiências.

Aos professores cabe economizar o “tempo das reclamações” para dedicarem-se às mudanças efetivas, às sugestões oportunas e à reflexão de que tudo pode e deve ser mudado, mas qualquer mudança preferencialmente será operada se começar daquele que a propõe.

Muitos professores atuais, com gratas exceções, parecem-me ser produtos de uma fase de estagnação da educação, não obstante a multiplicidade de dispositivos legais pertinentes e do acelerado desenvolvimento tecnológico e científico sofrido pela humanidade nos últimos cinquenta anos, mesmo a despeito da crescente e lamentável disparidade econômica e social que encontramos.

A formação docente, muitas vezes deixa a desejar a ponto de comprometer os objetivos gerais da educação formal, como o desenvolvimento do conhecimento e a formação integral do homem enquanto essência desses objetivos e a sua socialização.

Cabe, portanto, aos professores, fazer uma introspecção analítica, um “feed back” intrínseco, capaz de levá-los a compreender, aceitar e corrigir deficiências pessoais, incorporando a chance de mudanças nos seus conceitos e nos seus comportamentos, para, depois, com olhos “mais abertos”, olharem ao seu redor para efetiva participação nas mudanças que se fizerem necessárias.

Com esta reflexão, contribui Ceccon (ibid: 14-15):

De uma maneira ou de outra, quando se encontram diante de uma turma de alunos, percebem que as crianças têm uma dificuldade enorme de seguir o programa. Também se dão conta de que eles próprios, professores, foram mal preparados para o trabalho que têm que fazer.

Tomara que possamos todos nós dar realmente conta das nossas deficiências e consigamos perceber na escola convencional a diferença antagônica entre a tristeza dos momentos de aulas e a alegria dos momentos de recreio ou do final das aulas, de modo a entendermos a necessidade de mudanças.

Oxalá possamos enxergar tudo isso e nos atribuir parcela de responsabilidade pelo estágio em que se encontra a escola e a educação atuais e descobriremos que a escola, no estágio que se encontra, somente despertará para melhoria, quando cada um de nós se dispuser a mudar a si mesmo; quando cada um descer do seu pedestal e entender-se como ser limitado e sempre passível de novas aprendizagens.

Do modo que está, para os professores a escola é o local de infundável período de espera pela aposentadoria e para os alunos, um lugar de incompreensível martírio em nome do futuro que, a exemplo da aposentadoria, parece nunca chegar.

A espera por essa aposentadoria permitiu a Alves (1984) fazer a seguinte metáfora com grande potencial de romantismo: ***“Que amante quereria separar seu corpo após vinte e cinco anos de amor ? “***

Ceccon (1984: 16) entende que:

Para os alunos a escola é um lugar no qual eles não se sentem bem nem à vontade. Mesmo aqueles que, fora da escola, são faladores, espertos, curiosos e alegres, dentro da sala de aula vão ficando calados, passivos e tristes.

Isto, porque a escola e a aula não são atraentes, porque mesmo a despeito da dedicação e da competência do professor em sua disciplina, falta algum elemento que provoque atração e participação descontraída, capaz de gerar alegria no aprendizado.

Talvez por isto, a escola produza tantos “fracassos” como diz Ceccon (idem: 23):

... Na verdade, a escola produz muito mais fracassos do que sucessos, trata uns melhor do que outros e convence os que fracassaram de que fracassaram porque são inferiores. Ela só educa e instrui uma minoria.

Essa minoria, provavelmente, afeiçoou-se ao professor ou encontrou naquele sistema de ensino, a atração que precisava para aprender, para prestar a atenção e para gostar daquilo que estava fazendo. Provavelmente, essa minoria represente a cota de adesão àquela maneira de ludicidade, de lazer, de satisfação, considerando a grande diversidade de comportamento humano e de adequação às circunstâncias.

Afora, no entanto, essa minoria, mesmo a indiferença do professor pela “indiferença” do aluno, pode caracterizar uma forma tácita de repressão.

Uns oprimem porque não permitem nenhum tipo de manifestação; outros porque ignoram até mesmo a manifestação de descaso do aluno pela aula e outros, simplesmente por ignorarem a presença e o interesse do jovem estudante.

Freire (1980: 57), que se indignava com qualquer forma de opressão desabafa:

... Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos ? Quem com mais clareza que eles pode captar a necessidade da libertação ? ... esta luta, por causa da finalidade que lhe dão os oprimidos, representará realmente um ato de amor, oposto à falta

de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta de amor ainda nos casos em que se reveste de falsa generosidade.

Para mim, isto significa uma contestação também àqueles que dizem gostar do magistério, “adorar” as crianças mas em sua prática transformam-se em inconscientes opressores, exigindo do aluno em aproveitamento mais do que oferecem em informação, ou um comportamento “disciplinado” tal que não perturbe a aula, mesmo que fira a vontade e a necessidade de participação discente.

Para muitos, o importante é que o aluno seja “quietinho”, ou “educado” o bastante para não “prejudicar” o andamento da aula, como relata Nosella (1981: 72-73) citando alguns comentários de alunos:

“Tenho muitos colegas novos(...) A professora disse que eles são os mais quietinhos.”

*“A classe está calma(...) a professora está sentada, corrigindo as sabatinas. Nós estamos quietos e fazendo **qualquer** lição. (grifo meu)*

Ser quieto, como se pode notar, é uma grande qualidade, que, certamente, será mencionada como elogio pela professora.

...Esse tipo de educação repressiva continuará, na escola, o trabalho iniciado na família, que é o de transformar nos filhos, e os alunos em pessoas com comportamentos moldados rigidamente dentro de certas normas.

(...) Independentemente da excessiva simplificação dos comportamentos entre os indivíduos, dentro da comunidade escolar, a mensagem que é transmitida pelos textos citados acima acabará anulando toda e qualquer espontaneidade dos alunos – e das crianças em geral – por suas estruturadas atitudes “educadas”.

Para educar, é necessário conceituar educação. Se entendermos que ser educado é receber e aceitar toda informação dada, principalmente pela “superioridade” do professor, podemos concordar que muitos professores se vangloriem de ter uma “turma educada”. Se, por outro lado, entendermos que ser educado é sentir-se à vontade para manifestar-se, para perguntar e até para questionar o professor, haveremos de concordar que uma boa sala de aula deve ser participativa, conflitante, alegre e, portanto, não tão quietinha como a muitos agradaria.

Entendo que este é o atual estágio que a escola vive: um mundo de incertezas aliado a muita passividade; um mundo de contrariedade aliado a muita aceitação; um mundo de muito conteúdo aliado a muito desconhecimento e um mundo de muita riqueza aliado a uma miséria quase absoluta.

Urge, portanto, a escola, de mudanças firmes e imediatas.

Se no primeiro capítulo deste trabalho, dissertei sobre os componentes lúdicos da cultura por entendê-los inseridos no comportamento humano, neste segundo capítulo, com a contribuição dos autores citados, constato a grande necessidade de dar à educação maior espontaneidade, mais alegria e mais objetividade.

Mesmo com as dificuldades encontradas, prevejo com alegria a introdução de atividades lúdicas nas aulas e de lazer nas escolas, e sua relação com o tempo livre, como fonte alternativa para a solução dos problemas que afligem a educação hoje.

Proponho aos professores de Educação Física que promovam a interação e a interrelação disciplinar e oportunizem que sua disciplina seja a mola propulsora capaz de desencadear o processo evolutivo da educação formal partindo-se do princípio da interação inequívoca de corpo e mente que, embora inseparáveis na visão da corporeidade, têm merecido tratamento e atenção específicos.

Mesmo sabendo-a ainda carente de muita evolução e de conhecimentos vários e também de igual responsabilidade nas situações que criticamos, esta disciplina poderá abrigar, entre suas ações e atuações, atividades que colaborem com a formação plena do cidadão, desde o desenvolvimento físico, que “a priori” domina, até o inseparável desenvolvimento cognitivo que, pelas suas características, fará perpassar pela afetividade de cada aluno.

Como este capítulo se propôs a analisar criticamente o cotidiano atual da escola, mostrando seu distanciamento das causas que deveriam motivá-la, concluo-o com interessante crítica metafórica de Rodrigues (1984: 110), que cita Nietzsche, dizendo o seguinte:

...A tartaruga é o animal que, diante do perigo, da surpresa, recolhe a cabeça para dentro de sua casca. Anula, assim, todos os seus sentidos e esconde, também na casca, os membros, tentando proteger-se contra o desconhecido. Este é o instinto da tartaruga: defender-se, fechar-se ao mundo, recolher-se para dentro de si mesma e, em consequência, nada ver, nada sentir, nada ouvir, nada ameaçar.

Formar boas tartarugas parece ter sido o objetivo dos processos educacionais e políticos de educação desenvolvidos no mundo ocidental nos últimos anos. Temos educado os homens para aprenderem a se defender contra todas as ameaças externas, sendo apenas reativos.

Ensinamos o espírito da covardia e do medo.

Precisamos assumir o desafio de educar o homem para desenvolver o instinto da águia. A águia é o animal que voa acima das montanhas, que desenvolve seus sentidos e habilidades, que aguça ouvidos, olhos e competência para ultrapassar os perigos, alçando vôo acima deles. É capaz, também, de afiar as suas garras para atacar o inimigo, no momento que julgar mais oportuno.

As nossas escolas têm procurado fazer com que nossas crianças se recolham para dentro de si e percam a agressividade – o o instinto próprio do homem corajoso, capaz de vencer o perigo que se lhe apresenta.

Temos criado, neste país, uma geração tartaruga...

Contra a “geração tartaruga”, talvez o melhor que podemos fazer seja a oferta de jogos e brincadeiras, que despertem o espírito competitivo, a vontade de lutar e de vencer, a consciência da necessidade de se melhorar cada vez mais a performance, o espírito de solidariedade e participação em grupo e, ainda, o respeito às regras, aos adversários e aos resultados.

CAPÍTULO III

A IMPORTÂNCIA DA INCORPORAÇÃO DO COMPONENTE LÚDICO, NO COTIDIANO DA ESCOLA

Com embasamento na pesquisa bibliográfica feita e até aqui percorrida, entendo como fator de grande importância a inclusão da aplicação do lúdico na educação formal, o que proponho aqui, ao mesmo tempo em que faço um elo entre este e os capítulos anteriores, procurando dar coerência às críticas e reflexões até então desenvolvidas.

Se a atividade lúdica é parte inata da cultura do ser humano, com entende Huizinga, independentemente da sua origem, e se a escola de hoje, principalmente no Brasil, parece carecer de comportamento docente que a viabilize como centro de formação, de informação e de transformação, é importante que estudemos alternativas que permitam a introdução do lúdico nos componentes curriculares e respectivos procedimentos didáticos.

Tenho que a escola eficaz será aquela que, além das disciplinas e conteúdos ministrados, atinja suas potencialidades ao desenvolver no aluno, como prioridade sobre as demais atitudes, e como base para elas, a seguinte tríade: o gosto pela leitura, pelo raciocínio e pelo movimento. Creio que daí, outros gostos, interesses e conhecimentos poderão surgir, com conseqüente evolução. Ora, quem lê espontaneamente perpassa por muitos vieses da história, da geografia, da antropologia, das ciências, da sociologia e da filosofia, além de conviver naturalmente, mesmo com a possibilidade de conflitos, com as palavras e com os pensamentos dos autores. Assim também, quem habitualmente faz exercícios de raciocínio, provavelmente desenvolverá melhor capacidade de compreensão das incógnitas da vida, creio. E ainda, aquele que aprende a gostar e conhecer o seu próprio corpo, talvez tenha maior facilidade de colocar-se no mundo e no ambiente em que vive.

Gosto pela leitura poderá ser adquirido através de exercícios que estimulem o hábito de ler, como por exemplo, brincadeiras de formação de sílabas e de palavras, a construção de pequenos textos que podem estender-se à comunicação dos alunos por cartas, a leitura de livros menores, de fácil compreensão e de encadernação que não limite seu uso, com a seqüência de redação de pequeno texto sobre a livre compreensão do que foi lido, a adoção da “roda de debates” em sala de aula, de modo que desde cedo os alunos se acostumem a discutir o que entenderam dessa ou daquela leitura ou informação, e exercitem a exposição das suas idéias e a sua exposição às críticas e ao conflito de idéias. Tudo isso estimulando a leitura que pela sua abrangência e espontaneidade, parece-me ser mais fecunda que o estudo, normalmente determinado e feito em função de alguma cobrança avaliativa efêmera.

O gosto pelo raciocínio, agregado aos conhecimentos matemáticos e outros que possam despertá-lo, poderá ser feito através de exercícios que estimulem o ato de pensar, de deduzir, de construir idéias e coisas. Há brincadeiras que se fazem em sala de aula, com números ou com operações matemáticas, além da construção de objetos que além da criatividade, exigem raciocínio, ou ainda, as “perguntas” cujas respostas dependem de “esquentar a cabeça”, e preferencialmente deverão ser respondidas sem o uso do lápis ou da calculadora, como por exemplo: “quando Pedro tinha 13 anos, seu pai tinha o triplo da sua idade. Hoje Pedro tem 27 anos. Quantos anos tem seu pai ? Assim, contrariamente ao que ocorre com certa freqüência em muitas escolas, o “pensar” passa a ser mecanismo inerente ao estudo e às conclusões, mesmo que temporárias.

Finalmente, o gosto pelo movimento, através de exercícios que estimulem a descoberta e o culto do próprio corpo, suas funções, suas capacidades e suas limitações; atividades físicas que podem ir desde os movimentos reflexivos, perpassando pela descoberta das várias habilidades motoras, até a possível participação ou adesão a atividades especializadas, como as esportivas, mas priorizando a brincadeiras e os exercícios recreativos e os jogos sem a excessiva seriedade das regras. Assim, as aulas de

Educação Física poderiam deixar de ser meras sessões de esforço (ou sofrimento) físico ou de treinamento esportivo (muitas vezes inadequado) e passariam a ser, pelo movimento, um estudo do corpo, suas funções, capacidades e habilidades.

Creio que com base nestes três quesitos, todos os demais conhecimentos poderão ser de fácil assimilação, porque se o indivíduo é capaz de fazer boa leitura do que é, e do como lhe é chegada a comunicação, mesmo que o estímulo vá além da escrita; se ele tem a espontaneidade do raciocínio e o hábito da análise crítica dos fatos e das coisas, e se ele tem domínio, a partir do seu próprio corpo e das suas próprias emoções, qualquer informação, acredito, será melhor decodificada, mormente se levada de forma alegre e descontraída.

Por exemplo, além dos estudos curriculares da disciplina História, o aluno “navegará” na história do mundo, dos seres humanos, das artes, da literatura, etc, se, por lazer, ler um romance que o fará, inclusive, conviver com a linguagem formal, de modo a facilitar seu entendimento e aplicação correta das regras ortográficas e gramaticais.

Creio também que essa leitura o induzirá a “fazer a sua história”, participando assim, como protagonista da humanidade e não apenas como simples coadjuvante desse processo e conhecedor das histórias que lhe contam, além de oportunizar-lhe conviver com a “geografia” do mundo, na qual saberá posicionar-se, e desenvolver conhecimentos paralelos, mas inerentes à escola e à sua formação acadêmica.

É esta a proposta final que pretendo sugerir neste trabalho: a simplificação das coisas, a busca das raízes dos problemas para apresentá-los aos alunos e a oportunidade da descoberta de possíveis soluções e a adoção de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas inseridas no contexto didático interdisciplinar, assim como o melhor aproveitamento dos momentos de ócio, que não podem ser confundidos com ociosidade, mas sim o exercício do lazer e da alegria de se viver cada momento.

Momentos esses que poderão acontecer espontaneamente, ou sob a iniciativa da escola para que, além da importante fase instrucional, invista-se também na busca da raiz

do ser humano, do conhecimento cognitivo à prática do lazer, para oferecer aos jovens educandos um crescimento harmônico, progressivo, contínuo e eficaz.

Entendo que com atividades do gênero acima propostas, os alunos estarão exercitando também o equilíbrio do espírito e do corpo; das sensações e das emoções; da experiência do vivido e da realidade da vida e ainda, o equilíbrio entre o saber e o fazer.

Huizinga (1980: 59) também aborda sobre a necessidade dos exercícios que estimulam os conflitos, aliada à espontaneidade do indivíduo, quando diz: **“...a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão”**.

Ousar, arriscar, suportar incertezas e conviver com a tensão, entendo como propostas que os jogos (desde as brincadeiras e dos mais simples aos mais complexos e mais sérios) fazem a todo instante, propondo equilíbrio, perseverança, confiança, sabedoria, perspicácia e, freqüentemente, espírito de equipe e de trabalho em grupo. Viver sob tensão sem sucumbir-se a ela parece-me ser lição de vida; cumprimento restrito da função de educar.

Tudo isso pode e deve ser feito, na ótica deste escrito, através de metodologias como jogos e brincadeiras, que dão alegria à aula e à escola e despertam nos alunos o interesse por esses “problemas”, sem lhes fazer sentir o peso real dessas responsabilidades que lhe vão sendo agregadas na medida do real amadurecimento. É tudo brincadeira.

Se isto for aplicável, a alegria da vida escolar não pode ser entendida como “bagunça”, mas sim como meio auxiliar da aprendizagem e da formação do indivíduo, como Snyders (1993: 12) parece assim concluir em pesquisa que realizou nas escolas:

... eles me confirmaram que a alegria escolar existe de fato, que eu não estou me perdendo na irrealidade, pois a escola como local de alegria não representa uma utopia, simples desejo desvinculado daquilo com que os alunos e educadores sonham e de que sentem falta.

Essa pesquisa não termina aí, pois o autor insiste em buscar meios que tornem o ambiente escolar mais alegre e dinâmico, e menos imediatista, ao mesmo tempo em que promissor e eficaz. Nesse seu estudo Snyders mostra sua curiosidade e seu interesse em ver a escola que ele chama de “real”, cercada de alegria, divertimento e atrações que incluem as aulas e as informações pedagógicas, sem entrarem em colapso ou em antagonismos umas com as outras, e sem atenderem às tendências imediatistas daqueles que apenas vivem o presente e dele querem se desfazer rapidamente. No sentido de encontrar objetividade na escola, diz (ibid: 32):

Ando à cata de alegrias escolares presentes, não imediatas – senão o que seria da ação do educador? -, mas conseguidas na vida presente da classe...

Alegria na vida presente da classe é o que busca esse estudioso educador com cujas teorias concordo e acredito poder colaborar através da sugestão de se implementar nas aulas, brincadeiras e jogos que viabilizem a aprendizagem instrucional ao mesmo tempo em que facultem a “aprendizagem da alegria da vida e do viver”.

Por romântico que possa parecer, embora minha vida tenha se pautado pelo pragmatismo, até por força das minhas funções, esta é minha interpretação da vida e é assim que entendo que devem ser direcionados os estudos escolares, de modo a atingir a possibilidade, mesmo que aparentemente distante, de se substituir o analfabetismo pelo conhecimento; a “dureza” da vida, pela alegria de viver, e as guerras, pelo diálogo.

A alegria da vida e do viver também é alvo de estudos de outras áreas do conhecimento, como a psicanálise, por exemplo, que busca a interação do ser humano, permitindo a Winnicott (1997: 63), também fazer defesa eloqüente da importância da brincadeira:

...é a brincadeira que é universal e que é a própria saúde; o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros.

Haveria outro objetivo na escola, senão levar o aluno à “comunicação consigo mesmo”, prioritariamente, e “com os outros”, além de permitir-lhe “saúde” (também social) e “crescimento” (físico, social e intelectual) ?

Muitas vezes a sisudez do cumprimento da obrigação leva as pessoas, e particularmente os professores, a rejeitarem a brincadeira considerando-a sempre inoportuna e às vezes irresponsável e, desta forma, descartando a sua ação educativa, social e até psicoterápica.

Winnicott (ibid: 76) não se limita aí, e continua:

No brincar a criança manipula fenômenos externos a serviço do sonho e veste fenômenos externos escolhidos com significado e sentimento oníricos.

Há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais.

Dessa forma Winnicott contribui substancialmente com este trabalho que quer falar de crescimento individual, de convívio social, de evolução cultural, de alegria de viver e ainda da importância do “sonho” para a concretização do projeto de vida e da sua realização.

Assim, Winnicott fala da escola que proponho aqui. E não se limita a isso, pois insiste na mesma obra (ibid: 80):

É 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).

Penso que a iniciação sólida para todo e qualquer conhecimento que o universo abriga, somente se dará a partir do conhecimento do próprio eu, do eu interior, do eu capaz de crescer, entender, descobrir, agir, interagir, conviver e co-habitar. Acredito, portanto,

que se essa descoberta se der da forma eficiente que a espontaneidade da brincadeira permite, o “eu” será fortalecido pela naturalidade do desenvolvimento e da compreensão das coisas e dos outros.

O desenvolvimento aludido, para acontecer efetivamente, implica na tolerância das fases de infantilidade, no convívio com as incertezas dos adolescentes associadas às suas peculiares e nem sempre agradáveis manifestações de “auto-afirmação”, implica ainda em entender conflitos de gerações e até alguns erros, como fase importante e, às vezes imprescindível, do crescimento.

A imaturidade, portanto, faz parte do processo educacional que, antes de combatê-la, deve administrá-la de forma a entendê-la melhor do que a possível maturidade “forçada”, como sugere o mesmo Winnicott (ibid: 198):

A imaturidade é uma parte preciosa da adolescência. Nela estão contidos os aspectos mais excitantes do pensamento criador, sentimentos novos e diferentes, idéias de um novo viver. A sociedade precisa ser abalada pelas aspirações daqueles que não são responsáveis. Se os adultos abdicam, o adolescente torna-se prematuramente, e por um falso processo, adulto. O conselho à sociedade poderia ser: por amor aos adolescentes, e à sua imaturidade, não lhes permitam crescer e atingir uma falsa maturidade, transmitindo-lhes uma responsabilidade que ainda não é deles, mesmo que possam lutar por ela.

O professor, como hipoteticamente mais maduro e mais conhecedor que a criança e que o adolescente, deverá tomar, penso, uma postura de tolerância, de conquista, de compreensão e de amor, sob pena de trabalhar toda uma vida profissional, sem produzir bons resultados, ou pior, de produzir resultados negativos em virtude de drásticas reações intempestivas comuns nos jovens, ou da não menos ruim, “falta de reação”.

A necessidade da cordialidade, da compreensão, da simpatia e até da empatia que o professor exerce com o aluno, aliada à riqueza dos argumentos e métodos didaticamente implantados para o convívio sadio com a fase da imaturidade, fazem parte da observação de Aspy (1978: 83) que diz:

Indícios extensivos sugerem que todos os processos de aprendizado ou reaprendizado interpessoais comungam o mesmo núcleo de condições oferecidas pela pessoa “mais conhecedora” à pessoa “menos conhecedora”.

Marcellino (2000: 18), aparentemente preocupado com a visão da experiência, da participação vivida em cada caso, diz:

...nos interesses intelectuais, o que se busca é o contato com o real, as informações objetivas e explicações racionais. A ênfase é dada ao conhecimento vivido, experimentado. A participação em cursos ou a leitura são exemplos.

Entendo que se o indivíduo lê freqüentemente, por gostar de fazê-lo, a assimilação de qualquer tipo de leitura, além da escrita, tornar-se-á mais fácil assim como a interpretação e a crítica do que se leu.

Quando se fala em leitura, pensamos nos interesses intelectuais, aos quais se alia a atividade física que não se divorcia deles por estabelecer, também, outras várias formas de leitura além da escrita, e de ser um estímulo á descoberta e a novos tipos de desenvolvimento cognitivo.

O domínio das habilidades motoras, assim como a participação em eventos esportivos, induz a importante escala de conhecimento e de raciocínio, o que nos leva a crer que os chamados domínios afetivo, cognitivo e psico-motor, constituem um só corpo; um só objetivo; um só domínio.

Quando se fala em “explicações racionais”, entendo aquelas que atingem o aluno de modo a fazê-lo compreender a mensagem, decodificando-a e tornando-a alvo de sua crítica para posterior aceitação, ou não.

Aí, entendo incluírem as técnicas didáticas de atração, que vão desde as explicações claras, até a forma alegre, divertida e descontraída de passá-las, uma vez que todos,

independentemente de faixa etária, classe social ou nível cultural, parecem precisar da alegria de viver.

Sobre isto, diz Marcellino (ibid: 36-37):

A necessidade de brincar, de lazer da criança, independe de classe social. Mas que argumentos devem embasá-la ? O primeiro e fundamental aspecto sobre sua importância é que uma atividade gostosa, dá prazer e traz felicidade. E nenhum outro motivo precisará ser acrescentado para afirmar a sua necessidade

Mas, como se isso não bastasse, muita importância vem sendo atribuída à atividade lúdica, no processo de socialização, por diversos estudiosos do assunto.

Não é apenas o meu entendimento que aceita a colocação desse autor, mas de toda uma congregação de professores que, imbuídos da vontade de transmitir e estimular o conhecimento, pregam a alegria de estudar, de aprender e de ensinar como deixa transparecer A “Carta do Lazer”, fixada no Seminário Mundial de Lazer, promovido pela Fundação Van Clé – Bruxelas – (apud Marcellino ibid: 39) que 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, na qual a freqüente contradição entre o ensino e a realidade necessita ser eliminada.

Portanto, este trabalho não é o único e nem augura a condição de melhor a tratar deste tema, mas apenas soma sua força à mobilização para um repensar da “escola de tartarugas” a ponto de fazê-la pensar na possibilidade de formar “águias”.

A contradição, da qual me referi no capítulo anterior quando apresentei colocações de Nietzsche, que ora mostra pretender formar “tartarugas”, ora estimula as “águias”, pode ser desfeita, creio, com o incremento de metodologias mais atrativas e gostosas, mais afeitas ao “mundo da criança”, que produzam felicidade e aproveitamento, sugeridos pela análise reflexiva de Marcellino (ibid: 40) que dá a sua contribuição da seguinte maneira:

Além de ser gostoso, agradável, trazer felicidade, é através dessas atividades tão características da infância, e que cada vez mais vêm sendo negadas às próprias crianças, que se forma a base de uma participação crítica e criativa.

A águia, destemida caçadora, como coloca a história metaforicamente contada, para alçar vôos mais altos e em seguida arrebatá-la presa tomando-a por assalto, corre riscos, mas encoraja-se em prol de um resultado satisfatório e entendido como tal por dar-lhe subsistência ao que ela “entende” por vida.

Também assim são as oportunidades oferecidas pelo jogo – e as brincadeiras implicam também no ato de jogar – que exigem perspicácia, perseverança, solidariedade e espírito de equipe e de trabalho em grupo, sabedoria e organização estratégica para a obtenção de um resultado promissor. Tudo isto alia-se à necessidade de obediência às regras, de respeito aos companheiros e seus possíveis erros e, ainda, respeito ao adversário, o que me parece coincidir com o que habitualmente chamamos de “educação”.

Essa experiência oportuniza vivenciar algumas das grandes virtudes da educação através da atividade lúdica, que são a criatividade, a criticidade, o risco calculado e a coragem de lutar pelos objetivos traçados.

Brincar, sem perder a responsabilidade, sem comprometer os resultados, ao contrário, usar-se delas para alcançá-los. Brincar para sobreviver às tensões, para viver as oportunidades, para curar-se das mazelas que a vida cotidiana oferece e que o faz de forma tão impiedosa e inexorável. Da mesma forma, trabalhar e estudar sem perder a alegria; ser sério e responsável, sem perder a ternura.

Brincar é, aos olhos de Winnicott (1997: 63) um exercício para a alma, uma terapia universal que ele associa à realidade da vida, assim colocando:

... é a brincadeira que é universal e que é a própria saúde; o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma

*altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação
consigo mesmo e com os outros
O natural é brincar...*

A eloquência com que esse autor fala da brincadeira, caracterizada pela repetição da palavra “brincar”, mostra-nos, além da associação que ele faz com a psicoterapia, a sua importância no exercício docente; no exercício da vida com saúde (saúde física, mental, social e intelectual) e no exercício da vida com qualidade.

Defesas dessa natureza nos obrigam a, no mínimo, refletir sobre a importância da inclusão de jogos e brincadeiras na educação formal, extrapolando as sessões de Educação Física, que os adota por questão de princípio, mas atingindo as sessões mais sérias de informações matemáticas, gramaticais, etc, as quais podem servir-se do prazer sem compromisso dos exercícios recreativos, para mera diversão e conquista ou inserção de conteúdos programáticos.

Para isto, é preciso que entendamos recreação de modo a usá-la como define Ruth Gouveia em citação de Machado (1985: 29): ***“recreação é tudo que diverte e entretém o homem, sem preocupação de aprendizagem”***, ou como a define Inezil Penna Marinho (idem): ***“ é a atividade física ou mental à qual o indivíduo é impelido para satisfazer as necessidades físicas, psíquicas ou social, de cuja realização lhe advém prazer”***.

Winnicott, (1997: 74-75) por sua vez, sugere que o ato de brincar, por ser universal e natural, socializa o aluno e o cura das pesadas influências negativas do trabalho, do estudo, da produção, da aprendizagem e da vida em sociedade, além de admitir a brincadeira como coisa séria; e o faz assim:

*É bom recordar que o brincar é por si mesmo uma terapia.
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.*

A oportunidade que o aluno tem, através das brincadeiras e dos jogos, de estabelecer um sonho, organizar uma estratégia de vida, atrair para si influências externas e delas

absorver conhecimentos múltiplos, com a manipulação de vários fenômenos, sonhos, oportunidades e vontades. É o descobrir-se e o descobrir as coisas e possibilidades.

E não se limita a isso, de onde podemos entender que talvez o único caminho para o desenvolvimento do indivíduo, a partir do desenvolvimento do seu “eu” interior, é a porta aberta pela brincadeira (que aqui quero entender como a espontaneidade de atos e ações e a liberdade de participar, de escolher e de vivenciar as próprias experiências).

Talvez haja um certo radicalismo, perfeitamente compreensivo entre as pessoas que defendem com veemência suas teorias, mas há que se pensar entre o salto da infância e da idade adulta, da imaturidade e da maturidade, da brincadeira pela brincadeira e do brincar pela qualidade de vida.

Essas fases preliminares, cheias de dúvidas, tropeços e incertezas, são também carregadas de mecanismos de defesa e de auto-afirmação, mormente na adolescência, quando o jovem costuma ter a incomoda “certeza” das suas convicções, quando, mais do que nunca precisa da paciência e dos procedimentos daqueles que educam e que devem respeitar essa fase etária, biológica e psicológica, de modo a conduzir o processo de maturação com a firmeza e a paciência necessárias.

Há que se admitir, aí, o possível erro como importante mecanismo ou fase da aprendizagem e, na medida do possível, corrigi-lo ou usá-lo como trampolim para o futuro acerto, de modo que a maturidade aconteça gradual, contínua e progressivamente.

Assim, os professores e os adultos que convivem com os adolescentes, devem imbuir-se da paciência de esperar e de repetir informações, tantas quantas necessárias, sem pretender que os jovens tenham respostas imediatas ou sensatas, e sem desprezar a possibilidade de estarem certos. Afinal, toda transformação passa por um processo mais, ou menos longo e o mecanismo ideal para essa transformação, pelas sugestões apresentadas, parece-me ser o da conquista e o da simpatia no trato pessoal.

Portanto, não é a sobreposição do conhecimento ou a exibição de sabedoria que educará, que despertará o interesse, ou ao menos que favorecerá a aprendizagem e a relação professor-aluno.

A empatia, a tolerância, a cordialidade e as atividades mais atraentes é que entrarão como carro chefe de um processo que leva o professor a permitir e incentivar o aluno a falar, mesmo com colocações aparentemente simplórias, a posicionar-se, a questionar até as informações por ele dadas.

Ao mesmo tempo em que, mais uma vez, se combate o “professor sabe tudo”, aquele que não permite perguntas ou não admite que o aluno saiba alguma coisa porque sua função é “aprender”, as atitudes que permitem e incentivam a liberdade de expressão, por mais imaturas que possam ser as intervenções discentes, são defendidas por educadores como Aspy (1978: 102) que assim se expressa:

O professor eficiente valorizará ativa e sinceramente cada criança toda vez que (...) ouça e aceite o que o aluno tenha a dizer, quando ele possa sentir alguma cordialidade na relação, então ele sentirá, nas profundezas de si mesmo, que está sendo valorizado, que tem um amigo.

O que se propõe é o atendimento ao aluno, respeitando a sua idade, as suas limitações, os seus anseios, os seus possíveis problemas, a sua maturidade biológica, psicológica e cultural e, enfim, é respeitar a sua individualidade, mesmo sabendo-o, como é freqüente, membro de um grupo. Em qualquer circunstância cada aluno, para ser respeitado, deve ser tratado como único, que ele realmente é, como nos ensina Alves, (1984: 13), ao “conversar com quem gosta de ensinar”:

...cada aluno é uma entidade “sui generis”... E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.

Acredito que esse espaço artesanal somente será compreendido por aqueles que tiverem a “intenção de educar”, que forem capazes de incrementar elementos novos ao seu “estilo” de dar aula, acatando inclusive as atividades recreativas como uma das opções de

mudança e que respeitem cada aluno, como ser único, inequívoco e insubstituível, merecedor de atenção igualmente única.

Alves (ibid: 18) chamaria esses professores de “jequitibás”, porque têm cerne, têm história, têm um objetivo a alcançar, diferentemente daqueles que ele chama de “eucaliptos” por terem madeira de qualidade inferior e serem facilmente substituíveis. Mas acredita na possibilidade de mudança também do professor quando profetiza por metáfora: ***“Eucaliptos não se transformarão em jequitibás, a menos que em cada eucalipto haja um jequitibá adormecido”***.

A imbricação de ensinar, aprender, prazer, lazer, brincadeira e escola será uma rotina onde houver a dita intenção de educar, pois essas coisas se entrelaçam de forma tão natural e inter complementar que fica difícil imaginar a educação, ainda hoje, adotar os mesmos métodos sisudos e rigorosos como os “eucaliptos” de antigamente.

A contribuição de Margareth Rago (in Bruhns org. 2000: 11) faz referência a isto no seu texto “Erotizar é Preciso”, quando questiona a possível dicotomia entre lazer e trabalho:

... parte-se cada vez mais em busca de uma experiência pessoal totalizadora, integral, em todas as atividades humanas; valorizam-se o lúdico e o prazeroso; reafirma-se a expressão que o psiquiatra literário Roberto freire tornou famosa: sem tesão não há solução”. Prazer e lazer se imbricam numa nova negociação, na emergência de novas formas de concepção de tempo, da subjetividade e da experiência social.

O “tesão” de ensinar deixa de ser uma expressão chula quando colocada de forma até poética pelo seu autor, quando tudo isso nos leva a entender a necessidade de se tornarem as aulas mais agradáveis, mais participativas, mais abertas e menos recheadas de “programas a cumprir” que, muitas vezes afastam-se dos interesses dos alunos, invocando-os ao silêncio do desinteresse.

Para isso, os “Temas Transversais da Educação”, de alguma forma, desobrigam o professor dos rígidos programas e lhes facultam conversar com os alunos sobre temas por

eles aludidos ou escolhidos, sem prejuízo futuro daquele conteúdo específico, de modo a incentivar a participação discente e extrair-lhe interesse, diferentemente do receio que normalmente têm de participar, de perguntar ou de manifestar-se de alguma forma.

Esse silêncio no qual as escolas atuais induzem seus alunos mereceu questionamento de Rodrigues (1984: 83), que sugere que o aluno fale:

A cada dia, sentimos crescer entre os alunos das escolas medo do falar. “Posso falar, Professor?“, é o abafado clamor, quando na escola o que deveria ressoar era a pergunta “posso calar agora, professor?”.

Estas considerações sobre a importante necessidade de participação do aluno na aula vêm incorporar-se ao que defendemos, que a inovação pela inclusão do lúdico no que é formal; da brincadeira no que é responsável, e do alegre no que é sério, sem tirar a objetividade, o compromisso e a responsabilidade da administração dos conteúdos programáticos e, ao contrário, subsidiá-los no que concerne à aprendizagem e à fixação do conhecimento. Afinal, penso, podemos ser tão sérios quanto alegres e tão felizes quanto responsáveis, um comportamento, não anula o outro.

Resguardadas as devidas proporções, tenho defendido até que a educação infantil seja uma “bagunça organizada”, de forma que “bagunça” transparecerá (principalmente para aqueles que não acompanham o processo) pela alegria da participação, pela livre manifestação do pensamento e do gesto, e pela presença ativa do aluno em sala, enquanto o “organizado” refletir-se-á nos objetivos propostos e no encaminhamento para seu alcance, e no domínio que o professor deverá ter para conduzir o programa e o procedimento didático adotado.

Dessa forma, as regras e operações matemáticas, por exemplo, poderão ser transformadas, para efeito de conquista do interesse, em jogos e exercícios que exorcizem o fantasma dessa disciplina, dando-lhe o caráter de descoberta, de aprendizagem e compreensão da sua aplicabilidade prática.

Enquanto aqui no Brasil alguns professores ignoram o lazer associado à escola e outros o defendem e o empregam, Bramante (in Moreira org.: 1992: 161) cita a tendência, desde a década 70, dos países denominados primeiro mundo, como tema prioritário entre pesquisadores da área, e ainda conta com a contribuição de Marcellino (ibid:163):

... há indícios de que experiências sistematizadas da recreação/lazer poderão ser introduzidos dentro do sistema formal de educação como uma possível disciplina escolar.

Não creio que haja necessidade, ou que seja bom, o lazer como disciplina; parecerá mais um momento de recreação obrigatória, o que em minha ótica, pouco contribui, mas é um exemplo do entendimento da aplicação do lazer, como base para a educação, como fonte de formação cívica, disciplinar e como forma alegre, de se obter ordem e harmonia na escola, como coloca Marcellino (ibid: 183):

Ele (o lazer) é visto em várias nuances como contribuição para a manutenção da “ordem” e da “paz social”, instrumentalizado como recurso para o ajustamento das pessoas a uma sociedade supostamente harmoniosa, ou fator que ajuda a suportar a disciplina e as imposições sociais e a ocupar o tempo com atividades equilibradas e corretas do ponto de vista “moral”.

É interessante a visão de Marcellino, que extrapola os limites do brincar e atribui ao lazer substantivos de insofismáveis responsabilidades e compromissos, que atingem o limiar da ordem e da paz social.

Com essa mesma visão e de alguma forma acreditando nas razões do divertimento, Juvenal (Bueno1982: 1235) já pregava em sua época “*panem et circenses*” acreditando, talvez, que se a humanidade tivesse o alimento básico e diversão, tudo o mais estaria resolvido nas questões sociais.

De alguma forma, é uma afirmação que merece ser estudada a ponto de se extrair dela as limitações que àquela época eram aceitáveis, mas usando-a até onde possível, para fomentar a educação com instrumentos que facilitem a linguagem do ensinar, instrumentos

que se comuniquem com as crianças e adolescentes de maneira mais natural e de sabor mais palatável e mais agradável, como são as brincadeiras e os jogos.

A linguagem do lúdico nos parece atingir a humanidade de forma tal que sua agitação, suas aflições, suas tensões, seus medos e suas angustias sejam ao menos minimizados, a ponto de permitir a relação social e a relação com o mundo, mormente na fase de crescimento. Sobre isto, Antunes (1998: 153) dá o seu parecer:

Toda criança vive agitada e em intenso processo de desenvolvimento corporal e mental. Nesse desenvolvimento se expressa a própria natureza da evolução e esta exige a cada instante uma nova função e a exploração de nova habilidade. Essas funções e essas novas habilidades, ao entrarem em ação, impelem a criança a buscar um tipo de atividade que lhe permita manifestar-se de forma mais completa. A imprescindível “linguagem” dessa atividade é o brincar, é o jogar.

Diante de colocações como estas, concluímos que a escola precisa urgentemente melhorar a sua linguagem, a sua comunicação com os jovens, adotando o lúdico, talvez não como disciplina, mas como linha de ação que permita a alegria e o interesse no processo ensino aprendizagem.

Atitude essa, que contribua para o aprendizado eclético e globalizado, e que vá desde a alfabetização etimologicamente concebida, até o que Antunes (ibid: 32) chama de “alfabetização emocional”, colocando-se da seguinte forma:

Durante a fase dos 6 a 12 anos de idade e até mesmo durante a adolescência, os jovens avançam muito em pensamentos sobre a moralidade e é impossível desassociar essa evolução do processo cognitivo. O fundamento básico da moralidade que diz: “não faça aos outros o que não deseja que façam a si mesmo”, ganha necessidade e empatia e tanto Piaget quanto Lawrence Kohlberg, dois dos mais profundos estudiosos do pensamento moral infanto-juvenil, acreditam que o progresso cognitivo precisa andar junto com o progresso moral. É essa sem dúvida a fase da vida em que com mais denodo e maior cuidado a criança necessita da alfabetização emocional, seja a que é praticada diariamente pelos pais, seja a institucionalizada pela escola.

Gosto desta colocação, que enfatiza a associação do cognitivo com o emocional e os condiciona a um processo que implica a família e a escola e, de alguma forma, considerando as colocações anteriores desse mesmo autor, as vincula a uma nova linguagem do educar que ele mesmo sugere ser o lúdico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das exposições e considerações até aqui feitas, o otimismo leva-me a acreditar que mudanças acontecerão na educação, para o que quer colaborar este trabalho que, além das considerações pertinentes e da crítica ao atual estágio do ensino formal brasileiro tem por ofício oferecer reflexões que possam levar a propostas que sejam viáveis, de fácil aplicabilidade e de bons resultados, não obstante minha maior contribuição, aqui, quase que se limite à reflexão do que é educação, de como está nosso ensino formal e como poderá ser.

Reflexões tais como:

- a. Se o sistema educacional brasileiro não satisfaz nossas expectativas, alguma mudança pode e deve se implementada.
- b. Se a escola, via de regra, não é atraente pelos seus conteúdos e os resultados não são satisfatórios, o processo didático deve ser revisto.
- c. Se as atividades lúdicas podem ser utilizadas como meio auxiliar da aprendizagem, e principalmente da “conquista” do aluno, por que não adotá-las ?
- d. Se as atividades lúdica e as recreacionais podem oferecer vantagens e não apresentam indícios de comprometimento, por que não tê-las sistematicamente na escola ?
- e. Se a interdisciplinaridade é tão propalada e pouco utilizada, por que não a implementarmos e inserirmos a Educação Física como oferta de proposta de mudança ?

Face às grandes e reais necessidades da educação (e levando em conta que mudanças educacionais e/ou culturais, provavelmente, só se operam ao longo da transformação comportamental de gerações), coloco estas questões no rol das nossas reflexões e não pretendo considerar aqui encerrado este tema e, nem ao menos, este

trabalho, mas quero vê-lo como parte dessa iniciativa que, continuada, trabalhada, enriquecida e melhorada, e freqüentemente atualizada, poderá ser mais uma arma disponível àqueles que quiserem participar desta luta, sem a preocupação do imediatismo dos resultados.

Contrariamente às reflexões que faço aqui, os vários congressos, seminários, encontros e reuniões que tenho participado sobre educação e sobre Educação Física dão-me a inverídica sensação de que estamos bem e que pouco precisa ser mudado, tal a retórica daqueles que discursam, para os quais o investimento, as ações institucionais e/ou governamentais são suficientes e satisfatórios, quando não, os discursos transcorrem em louvações do “eu”, permitindo a cada um contemplar de público seus próprios méritos e ações, enquanto as críticas somente se direcionam aos outros, quebrando aí a necessidade de solução dos problemas a partir das próprias limitações.

Quero contrapor-me a essas posições baseando-me no princípio de que o primeiro passo para se solucionar um problema é encontrá-lo e admiti-lo como tal e que, portanto, os militantes da educação têm, entre outras, a obrigação do “feed back” constante, em busca de problemas e respectivas soluções.

Prefiro viver a dura realidade dos problemas que afligem a educação e os educadores, sem sucumbir-me a eles, por vê-los superáveis, mas sem menosprezá-los, porque eles existem merecem e precisam ser vencidos de modo que vivamos também o sonho da escola ideal com a esperança de vê-lo realizado e, prioritariamente, com a nossa contribuição.

Pretendo, todavia, diante das colocações feitas ao longo deste trabalho e, principalmente, das leituras que oportunizaram-me extrair as citações aqui feitas, acreditar que se problemas há, para eles encontraremos soluções práticas que viabilizem a educação atual sem nos limitarmos à atualidade, mas admitindo alguns conceitos importantes do passado e somando posições defensáveis, como a adoção do lúdico pela escola e

projetando-a, tal qual profetizam os educadores, para um futuro promissor que justifique as atitudes do presente.

Se comecei este escrito acreditando em enriquecimento cultural pessoal, e realmente o tive, termino-o por acreditar que as possibilidades de desenvolvimento e de superação das dificuldades são tantas, que o egoísmo desse ganho abre espaço para a evolução comunitária e que por isto, permite-me a ousadia de acreditar poder contribuir favoravelmente para esse processo do qual também tenho sido ferrenho crítico, mesmo a despeito das minhas limitações e igual necessidade de crescimento.

Ao concluí-lo ratifico minha opinião inicial, agora enriquecida e com embasamentos mais lógicos, de que o ser humano tem ligações íntimas com o lúdico e dele parece ser dependente para o que poderíamos chamar de qualidade de vida e, paralelamente, que a escola, como está, não satisfaz a expectativa da sociedade e nem ao menos justifica sua instituição e os investimentos que recebe e, portanto, a inserção das atividades lúdicas na escola pode caracterizar-se pela solução de grande parte dos problemas que hoje a afligem.

Termino, portanto, mais que outras coisas, convicto de que a educação pode e vai dar certo, de que as atividades lúdicas são, por excelência, o caminho para a mudança qualitativa do sistema educacional e, finalmente, que a disciplina Educação Física após valorizar-se através de profissionais competentes e dedicados e das suas respectivas ações, poderá assumir o importante papel que lhe reserva o sistema educacional brasileiro.

Nada mais vou além do que cumprir o que entendo ser a parte que me cabe neste imenso latifúndio da educação, querendo colocar em prática, no cotidiano da minha vida profissional, o que aqui teorizo, buscando assim coerência entre o que falo, o que faço e o que penso, além de dar vazão à teoria de que grandes mudanças devem partir de quem as propõe.

Com a alegria da execução desta dissertação, proponho-me, portanto, a levar apoio e felicidade a tantos quantos queiram, comigo, viver o inesgotável mundo da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem Azevedo. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo. Cortez. 1984.

ANTUNES, Celso. Jogos para estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis. Vozes. 1998.

ASPY, David. Novas técnicas para humanizar a educação. São Paulo. Cultrix 1978

ARRIBAS, Teresa Lleixá. A Educação Física de 3 a 8 anos. 7ª ed. Porto Alegre. Artmed. 2002

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. São Paulo. Cortez. 1985

BRUHNS, Heloisa e GUTIERREZ, Gustavo Luis (Orgs.) O corpo e o lúdico: ciclo de debate, lazer e motricidade. Campinas. Autores Associados. 2000

BUENO, Francisco da Silveira. Dicionário escolar da língua portuguesa. Rio de Janeiro. FENAME. 1982

CAMARGO, Luiz Otávio de Lima. Educação para o lazer. São Paulo. Moderna. 1998.

CECCON, Claudius (e outros). A vida na escola e a escola na vida. 10ª ed. Petrópolis. Vozes. 1984

COSTA, Marisa Vorraber (org.) Escola básica na virada do século: cultura política e educação. São Paulo. Cortez. 1996

DUMAZEDIER, Joffre. Lazer e cultura popular. São Paulo. Perspectiva. 1973.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê? : contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola.** 2ª Ed. Uberlândia. Ed. UFU. 1987

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo. Cortez e Moraes. 1980

FRIEDMAN, Georges. **O trabalho em migalhas – especialização e lazeres.** São Paulo. Perspectiva. 1972

GONÇALVES, Maria Cristina; PINTO, Roberto Costacurta; e TEUBER, Silvia Pessoa. **Aprendendo a Educação Física: da educação infantil de 1ª a 8ª série do ensino fundamental.** Vol. 1. Curitiba. Bolsa Nacional do Livro. 2002

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens.** 2ª ed. São Paulo. Perspectiva. 1980

IDAC (Instituto de Ação Cultural). **Cuidado, escola !** 5ª ed. São Paulo. Brasiliense. 1981

MACHADO, Nilce V. **Educação Física e recreação para o pré escolar: 0 a 6 anos** Brasília. Aurora. 1985

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na Cidade.** 2ª ed. Hucitec. 1998

MARCELLINO, Nelson carvalho. **Pedagogia da animação.** Campinas. Papirus. 1989

_____ **Lazer e educação.** 2ª ed. Campinas. Papirus. 1990

_____ **Estudos do lazer: uma introdução.** Campinas. Autores Associados. 2000

_____ **Lazer & esporte: políticas públicas.** Campinas. Autores Associados. 2001

- _____ **Lazer: formação e atuação profissional.** Campinas. Papyrus. 1995
- _____ (Org.) **Repertório de Atividades de recreação e lazer.** Campinas. Papyrus. 2002
- MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI.** Campinas. Papyrus. 1992
- MATTOS, Mauro Gomes de e NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física infantil: construindo o movimento na escola.** Guarulhos. Phorte Editora. 1999
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos.** 4ª ed. São Paulo. Moraes. 1981.
- PEREIRA, Eugênio Tadeu (in) **Revista Criança, do professor de educação infantil.** Ed. N° 37 – SEF/MEC -Brasília. 2002
- REQUIXA, Renato. **Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer.** São Paulo. SESC. 1980
- REVISTA Educação Física n° 05 – CONFEF. Rio de Janeiro. 2000
- RODRIGUES, Neidson. **Lições do príncipe e outras lições.** São Paulo. Autores Associados. 1984
- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1993
- WAICHMAN, Pablo **Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico.** Campinas. Papyrus. 1997

WERNECK, Christiane. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas.** Belo Horizonte. UFMG. 2000

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo.** Petrópolis. Vozes. 1992

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro. Imago. 1997