

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE INVESTIGAÇÃO: EDUCAÇÃO E TRABALHO

**A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NUM AMBIENTE PRÉ-ESCOLAR:  
UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES TRABALHO-LAZER**

**ISABEL CRISTINA TAVARES**

FLORIANÓPOLIS

1998



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NUM AMBIENTE PRÉ-ESCOLAR: UM ESTUDO  
SOBRE AS RELAÇÕES TRABALHO-LAZER”.**

Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do Centro  
de Ciências da Educação em cumprimento  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 17/12/98**

**Dra. Maria Oly Pey (orientadora)**

*Maria Oly Pey*

**Dr. Reinaldo Matias Fleuri**

*R. Fleuri*

**Dra. Maristela Fantin**

*Maristela Fantin*

**Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello (suplente)**

*Gilka Girardello*

*Edel Ern*

**Prof.ª Edel Ern**  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
CED/UFSC - Portaria 0464/GR/98

**Isabel Cristina Tavares**  
*Florianópolis, Santa Catarina, dezembro de 1998.*

*Da história de crianças brasileiras enfaticamente orientadas para o aprendizado, o adestramento físico e moral para o trabalho, perguntamo-nos se havia entre elas o tempo e espaço para o riso e a brincadeira. Perguntamo-nos se em algum momento elas se sentiam realmente crianças.*

Mary Del Priori

## Agradecimentos

A Deus e a todas as suas formas de manifestação.

Aos meus pais, pela existência e carinho.

Ao Nilton, meu marido e companheiro de todos os momentos dessa caminhada, para quem a palavra obrigado me parece pouco.

Aos familiares, que apesar de distantes, muito contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente os amigos João Romarino, Beatriz, Elza e Nilce.

Ao meu filho Isaías e a todas as crianças que constituem a esperança e a razão de nossa luta.

Às colegas Lú, Reny, Lurdinha e Fáveri do grupo de estudos da professora Maria Oly por terem me ouvido e incentivado no prosseguimento desse estudo.

Às professoras Maria Oly, Neiva, Raquel e Reinaldo pelo apoio, atenção, incentivo, amizade e solidariedade presentes durante o nosso convívio.

Aos colegas da Escola da Praia do Riso e a todas as pessoas que direta e indiretamente participaram na realização desse trabalho.

À Universidade Federal de Santa Catarina, representada pelos membros da banca examinadora, pelas sugestões, correções e questionamentos.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	iv
SUMÁRIO .....	v
RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	viii
APRESENTAÇÃO .....	ix

### **CAPÍTULO I - O Problema da Pesquisa - Registros sobre a Instituição Educacional: minha trajetória**

1.1 Introdução .....	1
1.2 Apresentação da Questão da Pesquisa .....	3
1.3 Objetivos da Pesquisa .....	6
1.3.1 Objetivo Geral .....	6
1.3.2 Objetivos Específicos .....	7
1.4 Justificativa – Registros sobre a Instituição Educacional: minha trajetória .....	7
1.4.10 Estágio do Curso de Magistério .....	9
1.4.2 Um Supervisor Escolar em Ação .....	20
1.4.3 O Especialista em Educação: Uma outra Experiência com Supervisão Escolar.....	45
1.4.4 Uma Visão Dicotômica entre Trabalho e Lazer .....	49

### **CAPÍTULO II - As Crianças Brasileiras: Um Pouco da sua História**

2.1 A Infância no Brasil .....	61
2.2 Os Modelos de Criança trazidos pelos Jesuítas .....	64
2.3 A Resistência dos Índios com a Chegada da Puberdade .....	71

2.4 A Infância da Criança Filha de Escravos .....	74
2.5 A Roda dos Expostos .....	79
2.6 A Marginalidade da Criança e a Luta pela Sobrevivência .....	85
2.7 A Criança Branca e a Aprendizagem das Primeiras Letras.....	97

### **CAPÍTULO III - Os Jogos e as Brincadeiras: A Construção da Autonomia**

3.1 A Essência do Fenômeno Lúdico .....	101
3.2 O Brincar na Escola .....	114
3.3 A Construção das Regras dos Jogos .....	120
3.4 A Criança e sua Corporeidade .....	135

### **CAPÍTULO IV - A Organização Escolar e Pré-Escolar**

4.1 A Educação da Criança.....	146
4.2 APPR: A História de um Cotidiano Pré-Escolar .....	149
4.3 A Instituição Escolar e Pré-Escolar: para Além da Rotina.....	164
4.4 Por Uma Pedagogia do Lúdico.....	178

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>189</b>
-----------------------------------	------------

<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>195</b>
--------------------------	------------

## RESUMO

Este trabalho tem a finalidade de contribuir para uma reflexão a cerca do processo de socialização da criança no ambiente pré-escolar, considerando a dualidade existente entre trabalho e lazer.

A pesquisa buscou compreender a importância do espaço lúdico, onde acontecem jogos e brincadeiras como meio para o desenvolvimento de relações sociais entre as crianças. É neste espaço que as mesmas poderão manifestar seus pontos de vista e fazerem-se entender. A medida em que estas trocas tornam-se igualitárias, apesar dos pontos de vista diferentes, estabelece-se a cooperação e a solidariedade como princípios básicos para a construção da autonomia.

É no espaço lúdico que existe a possibilidade da criança aprender de forma prazerosa, exercitando sua criatividade e imaginação.

No entanto, a instituição escolar e pré-escolar não tem oportunizado momentos para que a criança brinque com o prazer e a alegria de fazê-lo, devido a imposição de regras que controlam seus desejos.

Constatou-se através desta investigação ser necessário a existência de uma perspectiva instituinte que priorize as questões sociais e éticas, e sobretudo compreenda o trabalho e sua organização como uma atividade humana livre e criativa, num constante movimento de superação do instituído como condição para repensar o conjunto de instituições da sociedade.

## ABSTRACT

This work has the finality of contribute for one reflection about the socialization process of the child kindergarten environment, considering the existent duality between work and spare time.

The search looked for understand the importance of the space, where games and plays happen, as manner for the development of social relations between the children. Exactly in this space they will be able to manifest their different points of view and make themselves to undestand. By the time this exchanges become equals, besides the different points of view, the cooperation and solidarity take place as basics principles for the construction of the autonomy. In this space exists the possibility of the child to learn on a pleasure way, exercising their criativity and imagination.

However, the institution has not offered moments that the child plays in the kindergarten, with the pleasure and the happiness to do it, because of the imposition of rules that control their desires.

Was verified throughout this searching beeing necessary the existence of the perspective that gives preference to social and ethicals questions, and above all, understand the work and its organization as a free and criative human activity, a constant movement of self overcome as condition to rethink the group of institution of the society.

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa é resultado de uma reflexão a cerca do processo de socialização da criança na pré - escola onde a importância de um espaço lúdico, em que brinque, jogue e se divirta, irá contribuir para que desenvolva suas relações sociais.

Uma compreensão da necessidade desse espaço torna-se fundamental, considerando trabalho e lazer como possibilidade de aprendizagens mais prazerosas.

A instituição escolar não tem oportunizado momentos para que isso aconteça devido a importância de regras autoritárias as quais impossibilitariam o desenvolvimento de relações mais igualitárias; onde estabeleça-se a cooperação e a solidariedade.

Para que os aspectos acima abordados possam ser melhor esclarecidos, este trabalho foi dividido em quatro capítulos, quais sejam:

No primeiro capítulo encontra-se a introdução do assunto a ser estudado, assim como a justificativa e os objetivos desse estudo. Também são narradas algumas práticas pedagógicas as quais influenciaram a abordagem do tema desenvolvido.

O segundo capítulo, apresenta a história da Infância no Brasil com a chegada dos jesuítas, a catequização das crianças índias e sua posterior resistência a esse disciplinamento na puberdade. É também relatada a infância

da criança escrava, seu abandono, marginalidade e luta pela sobrevivência. A seguir, são descritas as maneiras como as crianças brancas eram ensinadas a fim de que pudessem ingressar nas instituições educacionais brasileiras e estrangeiras.

O terceiro capítulo, trata da importância dos jogos e das brincadeiras para a construção da autonomia: o papel do lúdico, o brincar na instituição, a construção da regras dos jogos, a criança e sua corporeidade.

No quarto capítulo, é apresentada a experiência vivida na Escola Praia do Riso, na qual são descritas e analisadas as ações desenvolvidas neste cotidiano; numa tentativa de estabelecer aproximações e distanciamentos de outras práticas pedagógicas mais tradicionais.

E, por último, apresento as considerações finais, onde procuro responder aos objetivos propostos por esta pesquisa, em busca de outras alternativas para uma educação mais liberta do autoritarismo nas relações de poder, é encaminhada uma Pedagogia do Lúdico.

## **CAPÍTULO I**

### **O PROBLEMA DA PESQUISA**

#### **1.1 INTRODUÇÃO**

A Educação Infantil vem sendo bastante discutida atualmente, não só entre os profissionais que atuam nesta área mas, tornou-se objeto de debate nos discursos de psicólogos, médicos, juristas, assistentes sociais, sociólogos, etc.

Tradicionalmente essa educação era assumida pela família e igreja mas, com a Revolução Industrial, passa a ser responsabilidade do Estado.

No Brasil, em 1897, durante a Primeira República, na Escola Normal da Praça em São Paulo, foi inaugurado o Primeiro Jardim de Infância ou Kindergarten (expressão que associa o crescimento da criança ao de uma planta).

Na sociedade da época, esta valorização de criança além das influências de educadores como Pestalozzi, Froebel, Montessori, Mc Millan, está vinculada aos ideais republicanos de formação daqueles que futuramente iriam herdar o novo regime. Por isso, cabe ao Estado a função de preceptor de uma geração que sai do âmbito privado, familiar para o público, social e político.

Após a Segunda Guerra Mundial, outros princípios passam a orientar a Educação Infantil brasileira devido aos problemas urbanos, sociais, econômicos e raciais, os quais acabam por interferir em sua função. A maneira encontrada para superação deste é o uso de uma pedagogia compensatória, ou seja, uma maneira de dar assistência às crianças pertencentes àquelas famílias de baixa renda, privadas de um desenvolvimento adequado.

Esse desenvolvimento implica num trabalho pedagógico que recupere ou reduza o que a sociedade capitalista considera "desvantagem" sócio-cultural, o que as impede de apresentarem um melhor desempenho em sua vida escolar futura. Por isso, a necessidade dessa intervenção precoce, para auxiliá-las neste sentido. Esta idéia baseada em padrões considerados legítimos, ignora a cultura de origem destas crianças, aquilo que elas já conhecem; em detrimento de uma cultura - padrão, dominante.

Ao chegarem à pré-escola, as crianças querem estudar, aprender, ter amigos, brincar, jogar bola, pular amarelinha, etc. Elas trazem consigo seu mundo lúdico para que este possa contribuir num trabalho pedagógico mais prazeroso e menos disciplinador.

Perceber a importância desse conteúdo para uma socialização dos saberes da criança, deveria ser uma das preocupações da Educação Infantil; atualmente mais voltada para uma aprendizagem de padrões formais, de regras sociais onde se estabeleçam relações de poder nos confrontos criança/adulto.

A medida em que o espaço escolar possibilite o desenvolvimento de relações sociais mais igualitárias entre professores e alunos poderá estabelecer-

se a cooperação e a solidariedade necessária para a construção da autonomia.

A intenção dessa pesquisa é atentar para a existência de outras formas humanas de trabalhar, mais livres e criativas capazes de contribuir para a ocupação dos espaços possíveis nas organizações institucionais, no sentido de modificar as práticas sociais autoritárias que aí ainda se encontram.

## 1.2 APRESENTAÇÃO DA QUESTÃO DA PESQUISA

O cenário desta pesquisa, é um lugar no qual tenho passado grande parte do meu tempo: a escola<sup>1</sup>. É neste local, que junto às crianças de 5 e 6 anos, das turmas do pré-escolar, participo de alguns momentos de sua rotina diária, que me permitem observar e participar de interações com o grupo de crianças, professores e ambiente escolar. Ao fazer parte desse espaço, procuro nessa rotina, entender de que forma as situações de trabalho e brincadeira, tomadas separadamente, interferem no processo de aprendizagem que lá ocorre, mais especificamente na socialização das crianças.

Essa prática, cria uma dualidade no agir pedagógico na pré-escola que necessita de entendimento. Um agir, permeado por situações de “fazer por fazer”, pois os limites e as condições pessoais de cada um, estão muito presentes, mas que, fundamentalmente, é planejado pelo educador para construção do tempo na relação pedagógica.

Assim, quando o professor pede para as crianças que façam uma ação ou

---

<sup>1</sup> A escola a qual me refiro é a Associação Pedagógica Praia do Riso (APPR), localizada no Bairro de Coqueiros, nesta capital. Sua proposta pedagógica é construtivista baseada nas idéias de Freineit. Seu método baseia-se fundamentalmente na livre expressão, sendo de coletividade e no coletivo como meio de

mesmo transmite um conhecimento, esta informação se multiplica em tantas descobertas quantas crianças existem no grupo pois, em cada uma, irá repercutir-se uma rede de significados diferentes ou parecidos, mas distintos. Repercussão variável, plural, característica de cada grupo. Fala-se aqui, de um saber não repetido mas construído a partir da relação criança-meio.

Nesta perspectiva, o “aprender” na pré-escola não ocorre apenas em momentos especialmente planejados para tal, mas inclui o que ocorre nas brincadeiras, no lanche, nos passeios, durante o preparo de um bolo, num jogo no pátio e em muitas outras situações.

Analisando um pouco mais a questão, passo neste momento a questionar por que na pré-escola o saber não se relaciona somente com o brincar? Talvez porque não faça parte do trabalho considerado “sério” pela escola. Partindo dessa concepção, a construção dos diversos tipos de saberes, jamais poderiam ser pensados como elaboração alicerçada no brincar.

Alguns estudos apontados por Kishimoto (1986) que foram realizados sobre a função específica da pré-escola, apontam que, historicamente até o início da década de 80, a tendência hegemônica da época, era de concebê-la como um espaço específico de assistência e recreação ao menor<sup>2</sup>.

No início dos anos 90, numa tentativa das autoridades de resolver problemas de repetência e evasão na 1ª série do 1º grau, ocorre uma mudança na forma de concebê-la. A pré-escola se transforma em escola propedêutica, ou seja,

---

busca para o conhecimento.

<sup>2</sup> Segundo Kishimoto (1986), em 1875 é criado no Brasil o primeiro Jardim de Infância, em Minas Gerais com o nome de Menezes Vieira.

sua função passa a ser “preparar a criança para ingressar no ensino de 1º grau”. Essa visão de uma pré-escola com caráter compensatório, baseia-se no fato dos pais não conseguirem garantir aos filhos, sucesso social: crianças de classes populares apresentariam desvantagens sócio-culturais em relação às demais. Neste contexto, caberia à pré-escola, segundo Kramer (1982), desempenhar o papel de mola propulsora para a mudança social, oportunizando a eliminação de desvantagens educacionais.

Mas que desvantagens seriam essas? Provavelmente, viriam de crianças “privadas” culturalmente da aprendizagem de padrões formais da fala, apresentando comportamentos inadequados num ambiente escolar apolítico, insensível às diferenças culturais e lingüísticas.

Numa sociedade capitalista como a nossa, as relações de poder fazem com que a cultura-padrão assuma uma posição superior em relação às demais. Ignora-se, desta maneira, o que a criança sabe quando chega à escola, em detrimento daquilo que precisa conhecer de forma passiva e a-crítica.

Assim, ao propor às crianças atividades com o objetivo de superar desigualdades sócio-culturais, contribui-se para ativar suas incapacidades pessoais e fragilizar sua auto-estima.

Numa perspectiva de um “*fazer educacional*” que vá ao encontro do aspecto lúdico, penso ser possível instaurar um processo dinâmico onde se valorize a singularidade e origem da criança, sendo capaz de socializar suas diferentes experiências sem homogeneizá-las.

Na rotina da pré-escola, a separação entre tempo de trabalho e de lazer

não é notada pela criança, a princípio. Mais tarde, acontece a dicotomização desses dois momentos, quando a criança separa o brincar do aprender. Como se não fosse possível ao mesmo tempo que se brinca, haver apropriação de diversos tipos de saberes.

Por meio desta investigação, procuro enfatizar a importância de um trabalho de socialização com crianças onde não se dicotomize estas questões.

Considero como objeto desta pesquisa, portanto, a busca da explicitação do processo de socialização da criança na pré-escola, a partir da observação e análise da sua rotina diária vivida neste contexto. Rotina essa, da qual participo aprendendo e pesquisando.

Ao investigar esse “fazer pedagógico”, noto que existem momentos planejados para o trabalho e outros onde acontecem brincadeiras e jogos. Estes dois momentos rotineiros, tomados separadamente, fazem parte do cotidiano dessas crianças, mediado pelo professor. Para estudar estes momentos, estabelecemos alguns objetivos.

### **1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA**

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

Realizar um trabalho de investigação a cerca do processo de socialização da criança no ambiente pré-escolar, considerando a dualidade existente entre trabalho e lazer; com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia.

### 1.3.2 Objetivos Específicos

- Descrever de que forma o ambiente pré-escolar está comprometido com o processo de socialização da criança;
- Caracterizar que tipo de aprendizado poderá estabelecer-se nas trocas criança-criança, criança-adulto no sentido da superação da qualidade trabalho/lazer;
- Identificar as ações pedagógicas na socialização do pré-escolar que possam desenvolver a autonomia da criança.

### 1.4 JUSTIFICATIVA

#### **Registros sobre a Instituição Educacional: Minha Trajetória**

Os acontecimentos aqui descritos fazem parte de minha trajetória pessoal na instituição escolar e que, muito contribuíram, para a escolha do assunto que desenvolvi neste trabalho.

Ao relembrar fatos passados, tento buscar informações que parecem ter se perdido em minha memória. Fragmentos de uma história, que tento construir a fim de melhor compreender o sentido de um desejo, de uma profissão, de uma vida na instituição escolar. Neste contexto, muitos questionamentos são feitos e a

possibilidade de respondê-los parece surgir do inesperado.

Quando optei ingressar no curso de magistério, sabia que essa escolha iria acarretar mudanças no meu jeito de ser. Precisaria desenvolver aptidões para exercer a função de professor. Acreditava, naquele momento, não apresentar o perfil profissional exigido pelo “senso comum” dos profissionais nesta área. Este perfil, corresponderia, no meu ponto de vista, a uma pessoa desinibida para falar, capaz de manter a atenção constante dos que a ouvem, sabendo relacionar-se com os mesmos, tanto com os alunos, como com os colegas de profissão.

Enfim... foi pensando dessa maneira, que iniciei o meu curso de magistério. Porém, algumas idéias me inquietavam já no começo da trajetória a cerca dessa instituição chamada escola. Idéias de quem vê na escola um lugar onde o que é falado precisa ser discutido e não só repetido.

Esse exercício da repetição que venho realizando a tanto tempo na escola me instiga a pensar se, em algum momento, consegui fazer coisas diferentes das que lá me ensinaram. Ensinos cujo uso se fez necessário em exames de admissão para ingresso no extinto curso ginasial, por exemplo. Mas em que outras situações não-institucionais pude usá-los? De que forma esta minha intenção educativa poderia ser concretizada? Respostas para essas dúvidas e outras só o tempo poderia trazer.

Depois de concluir o estágio do curso de Magistério, algumas dessas dúvidas foram esclarecidas, possibilitando-me escolher melhor a forma de minha participação nesse processo chamado educacional.

### 1.4.1 O Estágio do Curso de Magistério

Quando soube do local do meu estágio fiquei surpresa. Havia sido designada para trabalhar em uma escola assistencial<sup>3</sup>, não muito distante do centro da cidade de Porto Alegre. Esclarecendo melhor o fato, lembro-me de outros locais da periferia e até de algumas ilhas do Rio Guaíba, cujo difícil acesso era motivo de desânimo das estagiárias.

Assim, chego a uma escola limpa e arejada, onde ganhávamos o material para uso pessoal, como o caderno para planejamento, assim como também outros materiais que usávamos com os alunos. Estas primeiras impressões, foram bastante positivas para mim, influenciando de forma decisiva o início do meu trabalho.

Encontro-me no pátio da escola numa tarde quente do mês de março. Lá vejo várias crianças enfileiradas que suam muito. Minhas colegas já ocupavam seus respectivos lugares, junto às suas turmas. Parece que não havia uma turma disponível para eu trabalhar, até o momento em que a diretora da escola vai nomeando crianças que saem das filas existentes para formarem uma nova. Surpreendentemente esta é a minha turma. A partir desse instante, passei a observar as crianças agindo, pensando e representando suas experiências com características próprias, interagindo com outras e conosco, os adultos.

As normas que circulavam neste ambiente eram bem rígidas e, apesar de algumas discussões a respeito, deveriam ser cumpridas prevalecendo o

---

<sup>3</sup> ESCOLA ASSISTENCIAL: Este tipo de instituição é mantida financeiramente por uma outra escola

estabelecido. Não podíamos fechar as portas das salas de aula, por exemplo, a fim de que o que fosse dito, fosse ouvido nos corredores pelos que passavam, principalmente, pela diretora da instituição que possuía em sua sala, um aparelho onde escutava mais detalhadamente os diálogos menos audíveis.

A saída e a entrada dos alunos era organizada através de filas. O silêncio e a limpeza eram uma espécie de condição para o ingresso nas dependências da escola, caso contrário, chamavam a atenção das crianças em público, ridicularizando-as. Uma das atitudes mais comuns, era colocá-los de joelhos em qualquer lugar das dependências da escola: pátio, corredores, sala da direção. Às vezes, mesmo estando já em suas salas de aula, eram retirados para esse tipo de punição.

Referindo-se a essa questão Foucault (1987,p.95) esclarece que desta forma “... o castigo decorre do crime; que a lei pareça ser uma necessidade das coisas, e que o poder haja mascarando-se sob a força suave da natureza”

Nesta escola, o uso de castigos significava que os alunos estavam desobedecendo o estabelecido. Esses castigos faziam-se necessários já que as regras dessa instituição não estavam sendo obedecidas. Por outro lado, o uso dos castigos diários, possibilita uma espécie de exercício que buscava corrigir comportamentos não-aceitáveis dentro dos parâmetros dessa escola. Conforme Beltrão (1993, p.23), castiga-se muito mais para sujeitar os alunos a comportamentos considerados **modelo**, do que para “... *produzir sentimentos de culpa ou de arrependimento*”. Dentro dessa perspectiva, poderia se dizer que para

todo desvio de comportamento tido como modelo, fazia-se necessário o uso de um castigo, a fim de corrigi-lo.

Lembro-me que quando chovia, o acúmulo de barro do local onde as crianças moravam, fazia com que além dos chinelos e sapatos também seus pés ficassem sujos de barro. Por isso, eram também lavados pela funcionária com jatos d'água, numa espécie de ritual de higienização. *“Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”* (Foucault, 1987, p.126).

São esses poderes que se manifestam por meio de atitudes disciplinadoras que faziam parte da rotina dessas crianças e, ao aplicá-las não eram consideradas, em momento algum, as condições do lugar onde moravam. Um lugar onde as normas de convivência eram provavelmente bem diferentes daquelas vividas na escola. Normas de uma comunidade inserida num meio sócio-econômico oposto ao das crianças, estabelecendo por isso um forte contraste na ocasião, entre pobreza e riqueza, e que ainda hoje permanece. Um “beco”<sup>4</sup> na época, onde não havia esgotos e a água que usavam era proveniente de torneiras coletivas, sendo preciso transportá-la até suas casas, dificultando o banho diário, principalmente, nos dias frios e chuvosos.

No inverno, muitos alunos além de descalços estavam com suas roupas molhadas. A diretora geralmente solucionava o problema, conseguindo roupas secas para eles, abrandando um pouco aquela situação de carência. Mas, apesar dessa aparente sensibilidade, ela os castigava e humilhava constantemente não

---

<sup>4</sup> O lugar era chamado pelas crianças do grupo de Beco do Resvalo. Atualmente é uma vila localizada num

só usando castigos físicos, como atingindo-os moralmente com seus “xingamentos”. Ciente das dificuldades de sobrevivência daquela comunidade, esta diretora visitava-os com donativos de roupas, medicamentos e até comida. Ao falar sobre o fato, ela criticava-os com repúdio por sua maneira de viverem; considerava-os um fardo social. Pois, apesar de fazerem parte de uma comunidade, muito pouco ou talvez nada contribuíssem para a sociedade como um todo, ou seja, pessoas improdutivas que esperavam pelo auxílio de outrem.

Quanto às crianças matriculadas na escola, deveriam ser educados para não seguirem o exemplo dos pais. Por isso, era preciso submetê-los a uma rigorosa disciplina física e moral. Segundo Foucault (1987, p.126) “... é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”

Certa ocasião, fui surpreendida com a visita da diretora e de uma outra pessoa da escola vizinha. A escola a qual me refiro é a chama mantenedora. Ambas estavam muito bravas com alguns alunos pois estes haviam arrancado flores do jardim dessa escola, destruindo-as impiedosamente, segundo elas. Dessa forma, estavam a procura dos *infratores para puni-los*. Neste instante, ao olhar para minha mesa, me deparei com o motivo da infração: as flores que foram arrancadas. Senti-me embaraçada com a possibilidade de uma delação dos infratores mas, felizmente, o meu constrangimento foi percebido, havendo um recuo quanto ao cumprimento dos atos punitivos. Assim, só quando nossas visitas saem da sala, consigo falar com o grupo que, a partir daquele momento, inicia a

delação dos infratores. O que antes, apesar das coações feitas, não havia acontecido. Só depois de tentar ouvi-los e apaziguar alguns desentendimentos entre eles, pude dizer-lhes que o presente ganho, ou seja, as flores, eram por mim muito apreciadas. Suas intenções ao arrancarem as mesmas não eram ruins, sob o meu ponto de vista, porém, quando tiraram flores de um jardim que não lhes pertencia, para os proprietários do local, era visto como uma espécie de roubo. Além do que algumas crianças aproveitaram a ocasião para “bagunçarem” o acontecimento, arrancando e pisoteando o jardim. Isso é que eu pensava ser uma atitude errada da parte deles. Por outro lado, se pedissem as flores para as pessoas responsáveis pelo jardim, provavelmente poderiam ser atendidos.

O fato é que a partir daquele dia, o acesso das crianças da nossa escola ao pátio<sup>5</sup> da vizinha foi proibido, o que causou muita indignação a maioria do grupo da sala, que não sentia-se responsável pela atitude de alguns ou até mesmo de uma pessoa.

Alguns dias depois, soube que a criança que havia retirado as flores do jardim tinha ido à direção para assumir a responsabilidade pelo incidente narrado. Depois disso, desapareceu da sala, retornando por ocasião das provas bimestrais. Infelizmente não lembro se consegui falar com ele sobre sua atitude, nem se a sua ausência da escola foi uma opção pessoal ou foi uma proibição da diretora.

Dessa forma, nos momentos em que as crianças podiam se afastar um pouco do espaço organizacional escolar, procuravam transgredir qualquer outra

---

<sup>5</sup> Este acesso, principalmente nos dias chuvosos, facilitava muito a ida das crianças à escola. Pois funcionava

regra estabelecida. Ou seja, quanto mais tolhidos por regras disciplinares, mais seus espaços de liberdade eram vividos de forma “violenta”. Para a maioria desses alunos, outras formas de convivência social além das estabelecidas em suas casas, haviam sido impostas de forma autoritária e coercitiva nesta instituição escolar. Observava que quando estavam no pátio, ao tentarem brincar, ou corriam desenfreadamente até caírem exaustos ou suas brincadeiras acabavam em brigas onde, para não serem castigados, pulavam o muro da escola fugindo para suas casas, ou simplesmente para rua.

Quando íamos à capela da escola vizinha, muitos alunos acabavam retornando à escola por causa de seu comportamento dito “rebelde”. Nestas ocasiões, permaneciam no castigo até voltarmos para a sala de aula.

No início, quando envolvia situações tais como brigas ou o não cumprimento do estabelecido pelas normas da escola em minha sala de aula, a princípio, não conseguia resolvê-las, precisava da ajuda da diretora e às vezes da funcionária que fazia a limpeza, uma espécie de auxiliar de disciplina.

Depois, passei a intimidá-los com a possível presença de uma delas. Finalmente, após algum tempo, já resolvíamos nossos problemas sem interferências de outrem. Mas, nem por isso, consegui deixar em total desuso alguns métodos de submissão outrora usados, como permanecerem de pé por alguns instantes, quando a agitação do grupo não possibilitava que o trabalho fosse desenvolvido.

Certa vez ao tentar resolver um problema em sala, pedi que um dos alunos

---

como um tipo de “atalho” da vila para a escola, encurtando a distância entre ambos.

envolvidos saísse da sala, ou seja, ele poderia ir ao banheiro e/ou tomar água para que se acalmasse. Assim, sua saída poderia auxiliar-me a acalmar o grupo para que pudéssemos retomar o trabalho. Mas, tão logo o aluno saiu, fui questionada pela funcionária sobre o motivo daquela saída. Imediatamente, a diretora foi avisada e o aluno castigado. Dessa maneira, qualquer estratégia que tentasse utilizar, desobedecendo o sistema de punições estabelecido, tornava-se inútil.

Apesar disso, não desanimava procurando momentos que pudessem devolver às crianças um pouco de liberdade para agirem sem punições. Pensei que talvez devolvendo-lhes um pouco da auto-estima perdida nesta caminhada escolar pudesse contribuir. Quanto a esse aspecto, era um grupo de 27 crianças/adolescentes na faixa etária de 9 a 15 anos, reclassificados para a 1ª série. A maioria da turma já havia freqüentado a 1ª série mais de duas vezes. Os métodos de alfabetização que conhecia se adequavam somente à turmas consideradas “novas”, ou seja, às crianças provenientes do lar ou do pré-escolar numa faixa etária de 6 a 7 anos.

Minha escola de origem, pouco auxílio havia me prestado pois as chamadas propostas educacionais que tive oportunidade de conhecer, não se identificavam com as crianças da turma que trabalhei. Na verdade, eram discursos sobre uma figura infantil descontextualizada do seu meio físico e social. Isto é, descreviam uma pedagogia que se baseava num modelo abstrato de criança-aluno que deveria ser disciplinado para ingressar no ambiente escolar; confinada num espaço restrito e com horários estabelecidos para brincar, comer e

até falar. Neste contexto, “... a pedagogia toma a educação como objeto de seus enunciados quando a escola toma os corpos como objetos de seu disciplinamento” (Beltrão, 1993, p.32).

É por isso que quando se está em sala de aula atuando como professor, a nossa intenção é escolarizar nossos alunos. Intenção essa, baseada num discurso pedagógico “único e verdadeiro” dos cursos de magistério. É este discurso tomado como científico que sustenta a prática docente. Uma prática que se dicotomiza com a teoria quando as verdades ditas científicas não dão conta do nosso fazer pedagógico. Um fazer que sai dos enunciados para disciplinar seus envolvidos: organizando-os em filas e castigando-os por causa de sua desobediência às regras estabelecidas. É neste espaço disciplinador que a escola nos oferece, que exercitamos os conhecimentos transmitidos em cursos como o de magistério.

E assim vai-se enfileirando, punindo, recompensando, classificando crianças tão diferentes daquelas descritas pelos discursos pedagógicos. Neles, aparece a figura do aluno ideal, inteligente, disciplinado no sentido de realizar tudo o que é proposto; limpos, quietos, atentos e obedientes. Mas, curiosamente, não eram essas as características do grupo com qual iria trabalhar. Eram crianças que, na sua maioria, eram muito diferentes daquelas descritas nos cursos de magistério. Essas eram sujas, suadas, mal vestidas e indisciplinadas.

Em termos cognitivos, as mesmas também não correspondiam aos padrões de aprendizagem estabelecidos pelos cursos de magistério. Já haviam cursado a

1ª série<sup>6</sup> pelo menos uma vez; alguns mais de duas vezes, tendo dificuldades no que se referia a processos cognitivos.

O que fazer então, já que a criança recebida em sala não era a esperada? Era preciso pensar outra forma de trabalhar os diversos tipos de saberes com elas, ou seja, era necessário oportunizar a brincadeira para que pudessem aprender a conhecer o mundo que as cercava. Nesse tipo de aprendizagem as atividades realizadas possibilitam a construção de conceitos que mais tarde passam a fazer parte dos conteúdos escolares. Nesta perspectiva a palavra atividade é sinônimo de ação, de movimento, do experimento, do novo, do diferente.

Sintia que o trabalho seria difícil, mas não impossível. Uma caminhada de conquistas mútuas que começaria pelas normas disciplinares naquela escola. Normas capazes de produzirem comportamentos mecanizados sobre os “corpos”, a elas submetidos.

Lembro-me que foi difícil encontrar uma forma de motivá-los para reaprenderem o aprendido; já que haviam freqüentado em anos anteriores a 1ª série. A organização de atividades que possibilitassem despertar seu interesse exigiu-me bastante criatividade.

Comecei dividindo a turma em grupos, de acordo com as suas diferenças à nível de leitura e escrita de palavras; organizando dessa maneira diferentes atividades para o grupo. Havia momentos em que as atividades eram iguais para todos e outros em que se diversificavam. À medida que o tempo foi

---

<sup>6</sup> Na época em que realizei o estágio (1977), havia um acordo interno das escolas de Magistério para que as

passando, as atividades grupais foram perdendo a ênfase em sua conotação cognitiva, para adquirirem um aspecto mais sócio-afetivo. A organização dos grupos a princípio, obedecia somente o nível de aprendizagem de cada um, depois os agrupamentos sem a minha intervenção, eram diferentes dos anteriores. Notei na ocasião, que as diferenças cognitivas oportunizavam algumas ajudas mútuas, o que me deixou muito satisfeita quanto ao trabalho que estava realizando.

Finalmente, consegui planejar um maior número de atividades para toda turma, assim como jogos envolvendo sílabas, porém, ainda utilizava-os para os alunos com mais dificuldade em aprendizagem. Ao final do semestre, os resultados foram animadores, ou seja, os alunos já liam o que copiavam, organizavam pequenos textos com as palavras que formavam, usando os jogos de sílabas; e até um teatro de fantoches foi apresentado para a turma da 2ª série, usando um texto coletivo deles.

Na época, esta minha maneira de planejar foi pouco entendida pela professora que supervisionava o estágio<sup>7</sup>. Provavelmente, porque era bastante flexível, adequando-se ao ritmo da turma.

No relatório do estágio, estão registrados planejamentos, exercícios, avaliações; estratégias usadas para enquadrar estes alunos ao universo codificado. Conforme Beltrão (1993, p.18-23), um mundo regido por sinais que

---

estagiárias não atuassem em primeiras séries. No meu caso esse acordo não foi respeitado.

<sup>7</sup> O estágio do curso de Magistério acontece num período de 6 meses após o término da duração do curso que é 3 anos. Durante este tempo trabalha-se sem vencimentos, numa escola pública, geralmente próxima ao local onde reside. Neste período de trabalho, recebemos visitas ocasionais de uma professora do curso que avalia nosso desempenho docente. Ao final dessa avaliação é organizada uma pasta que serve para documentar o trabalho realizado.

exigem respostas prontas, obedecendo ao que é pedido. Solicitação de disciplina para obediência à ordens dadas oralmente, através de gestos, de olhares que vão passando para o papel, nas cópias dos cadernos, nas folhas de exercícios mimeografados. *“Exercícios que devem estar adequados à capacidade de cada aluno, a fim que os resultados obtidos possam ser os mais produtivos (...) Ações produtivas orientadas por ordens eficientes, breves e claras”* São estes “sinais-ordem”, que aparecem diariamente na escola, cumprindo o ritual de disciplinamento, daqueles que lá estão.

Em sala de aula, o ensinar do professor é atravessado por estes rituais, não de modo antagônico, mas como uma espécie de complemento de sua tarefa docente. Como se fosse uma espécie de condição para que o ensinar e o aprender se viabilizem.

Assim, o que aparece nos enunciados sobre educação, na pedagogia, parece ser visível na escola, mas não é. Porque pedagogia e escola falam sobre **coisas** diferentes. A pedagogia discursa sobre educação e a escola realiza a escolarização, o disciplinamento. As duas apresentam discursos que **comunicam-se** mas não coincidem. Ou seja, a pedagogia atua num regime de linguagem, fala sobre educação com suas inúmeras teorias sobre o ato de educar e a escola com seus “enunciados” fala sobre regras que mantêm seu funcionamento. Ambas falam sobre corpos, indivíduos que nos enunciados pedagógicos se educam e nos enunciados escolares se escolarizam, se disciplinam para continuarem necessitando de mais escolarização (Beltrão, 1993).

É nesse sentido que ingresso no curso de Pedagogia ao concluir o meu

estágio. É o ano de 1977, mês de agosto.

#### 1.4.2 Um Supervisor Escolar em Ação

Ao ingressar no curso de Pedagogia, várias idéias me influenciaram: uma necessidade de preparar-me melhor para enfrentar os desafios da profissão; aproveitar algumas disciplinas desse curso, consideradas básicas para o curso de Psicologia; ajudar outras pessoas que como eu, encontraram dificuldades no trabalho em sala de aula.

Porém, após alguns meses de curso, mudanças foram acontecendo. Fui perdendo um pouco do idealismo de buscar tão somente na teoria o que a prática não deu conta. É preciso considerar que ao atuarmos profissionalmente não só a nossa escolarização se fará presente mas características pessoais, o nosso jeito de ser.

Não existem metodologias capazes de solucionar todas as questões cotidianas, pois relacionar-se com outras pessoas é uma tarefa que exige um repensar constante.

Assim, ao final do curso de Pedagogia: um especialista e uma outra realidade. Quando cheguei à escola, percebi que as dificuldades eram muitas. Minha tentativa de solucionar todas as dificuldades que os professores viessem a encontrar em seu trabalho na instituição, era uma atitude ilusória.

Meu trabalho tem início em uma escola de 1º grau completo com uma carga horária de 20 horas/semanais. A pessoa que me antecedeu trabalhava sob

um regime de 40 horas. Dessa forma, como seria possível, sob o meu ponto de vista, dar conta em um turno de trabalho, o que era feito em dois?

Assim, me angustio apesar de contar com a ajuda de uma professora, que também dispunha de 20 horas de trabalho. Começo a trabalhar em jornada dupla, durante mais ou menos um mês. Durante este período a diretora da instituição me adverte quanto a essa dinâmica de trabalho, sob o ponto de vista legal e financeiro. Financeiramente a instituição não reconhecia legalmente o meu turno extra. Logo, este não poderia ser remunerado; como também essas horas de trabalho não poderiam ser apoiadas por um acordo interno da escola que chamávamos de “dias em haver”, ou seja, estes dias não poderiam ser usados em meu benefício.

Felizmente, após dois meses mais ou menos, chegava à escola outra pessoa para auxiliar-me na supervisão. Ela passou a compartilhar comigo tanto as angústias da profissão, como as idéias e a vontade de realizar um trabalho melhor; para isso, suas experiências anteriores muito contribuíram. Finalmente, uma esperança por dias mais tranquilos e menos cansativos.

Assim, tem início a formação de um novo grupo de especialistas com a chegada de orientadores educacionais, pois vivíamos na escola um momento de mudanças, a começar pela direção da mesma. A diretora estava prestes a se aposentar. Ela era uma pessoa, com a qual o grupo de professores convivia em aparente harmonia, isto é, todos a estimavam e nutriam por ela profunda admiração, já que havia dedicado a essa instituição muitos anos de sua vida. A mesma considerava a escola como uma extensão de sua casa, por isso, era

comum encontrá-la varrendo corredores ou até mesmo limpando algumas salas de aula, caso fosse necessário.

Por outro lado, a maioria dos professores assim como a direção, estavam em vésperas de aposentarem-se. Considerando essa situação, logo percebi que mudanças na dinâmica interna da instituição não seriam bem recebidas. Uma dessas relacionava-se às reuniões. Ou seja, o grupo de professores que lá se encontravam não gostava de reunir-se. Manifestavam seu descontentamento argumentando ser reduzido “seu tempo” para planejamentos.

Mais tarde, soube que essa prática não era usada pela direção anterior, isto é, não havia necessidade para reuniões pois o grupo de professores era bem menor, assim, as prováveis decisões tomadas eram comunicadas individualmente. Dessa forma, era “*natural*” uma certa resistência do grupo à esse tipo de atividade, assim como também para mudanças. Mudar alguma coisa significa trabalho e parece que não estavam mais interessadas em ousar, em fazer diferentemente do que faziam, pois isto demandava mais trabalho.

Apesar destas resistências, tentei realizar algumas coisas durante o tempo em que permaneci nesta escola. Que tipo de trabalho fazia? Fazia uma tentativa de dar conta da dinâmica da escola junto ao corpo docente da mesma. Na ocasião, trabalhava com professores de 6<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do 1<sup>o</sup> Grau. Era responsável pela organização da carga horária das disciplinas de acordo com a grade curricular vigente; organizava os conselhos de série bimestrais; promovia reuniões semanais com o grupo de professores, especialistas, direção e demais setores da escola; representava a instituição em reuniões junto ao órgão

mantenedor; realizava controle da assiduidade dos professores no cumprimento do seu número de horas/aula, das suas respectivas disciplinas; emitia pareceres para regulamentar a vida escolar dos alunos; observava as aulas dadas pelos professores, bem como quaisquer situações que julgasse oportuna, a fim de melhor avaliar o processo de ensinar e aprender.

Mas além dessas atribuições, outras surgiam quase que diariamente. Assim, não era possível controlar esse cotidiano escolar, o que era a minha intenção na época. Por isso, o tempo que dispunha para trabalhar era muito pouco. Parecia-me que as tarefas geralmente ficavam inacabadas ao término de cada período. Conforme Foucault (1993, p.137) “... esse é o tempo medido e pago (...) um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício”. Nesse exercício, a utilização exaustiva do tempo tem a pretensão de multiplicá-lo. Por exemplo: o dia na escola é dividido em turnos: manhã, tarde e noite. Nesta exploração de um dia fracionado devem ser desenvolvidas o maior número de tarefas, cronologicamente distribuídas, com tempo de duração previsto para que ao final do turno, da semana, do mês, do semestre escolar, os resultados sejam produtivos. A eficiência profissional reside no fato de que se consiga extrair do uso desse tempo chamado útil, um número cada vez maior de tarefas. Tarefas rotineiras que ao longo do tempo irão se aperfeiçoando mais e mais.

Este é o trabalho do especialista, uma das peças indispensáveis na engrenagem da máquina de ensinar e aprender chamada escola. Engrenagem que precisa funcionar apesar dos possíveis entraves, como por exemplo, a falta

de professores que trabalhassem com a disciplina de Matemática. Às vezes ficávamos meses sem esses profissionais. Quando chegavam à escola, tinham que além das aulas regulares, recuperarem a carga horária defasada durante a sua ausência. Ou então, disciplinas como Educação Artística, onde a escassez desses professores faziam com que os disponíveis, ficassem assoberbados com uma carga horária excessiva, no seu turno de trabalho.

Como proceder nestas situações? Negociava-se horários, estabelecia-se alguns acordos, enfim, buscava-se algumas alternativas que pudessem amenizar os problemas, no entanto, dificilmente os resolvíamos. A escola, “... *máquina disciplinar de engrenagens cuidadosamente articuladas se estrutura e funciona graças às suas coerções permanentes...*” (Beltrão, 1993, p.18). Neste sentido, dificilmente as mudanças aconteciam, na verdade o que se buscava era muito mais um aperfeiçoamento da engrenagem existente; da qual todos fazíamos parte: especialistas, professores e alunos.

Quando nos reuníamos semanalmente, o tempo era pouco para tantos assuntos, considerados pertinentes à dinâmica de funcionamento da escola. Aqui novamente tinha-se a sensação de que não se pudera resolver tudo o que se pensava, ser necessário. Neste contexto, a necessidade estava relacionada ao funcionamento da escola, ao cumprimento dos horários, dos programas curriculares; e muito menos às necessidades de cada um dos participantes desse processo.

Aspectos particulares como família e saúde eram colocados à parte, já que poderiam interferir no funcionamento dessa engrenagem escolar. Mas, na medida

do possível, atendíamos às solicitações dos professores quanto aos assuntos que poderiam ser discutidos nas reuniões realizadas, pois considerávamos esses momentos propícios aos diálogos e às trocas interpessoais. No entanto, os professores pareciam não entender nossas intenções ao reuni-los, por isso, reclamavam da falta de tempo, dos assuntos debatidos, do seu dia-a-dia na escola. Houve reuniões que a mim pareceram ter despertado atitudes diferentes no grupo, no sentido de mudarem o estabelecido. Estas observações me fizeram acreditar, na ocasião, que mudanças estavam por vir. Se as mesmas aconteceram, não pude vê-las devido a mudança na direção, assim como também de minha saída para trabalhar em outra escola.

O motivo da minha saída relacionou-se ao fato de que as pessoas que iriam ocupar o cargo de direção não foram escolhidas pelo grupo de professores, mas indicadas pela atual gestão municipal. Como fazíamos parte da equipe pedagógica também poderíamos permanecer ou não junto a próxima direção. Por isso, diante dessa possibilidade, resolvi sair dessa instituição aceitando um convite da diretora da escola vizinha.

Ao deixar o convívio com colegas e amigos da instituição anterior, me entristeci um pouco, pois acreditara que esses relacionamentos, muito contribuíram para a nova experiência que havia aceito. Também me custava privar-me da companhia da outra supervisora com a qual, além de muito aprender, foi também a responsável por meu ingresso no curso de pré-escola.

Enfim, o entusiasmo de recomeçar é mais forte. Surgiu um novo desafio profissional numa outra organização institucional. O trabalho nesta escola que

possui um número menor de pessoas, era muito diferente do anterior. Os problemas existiam, mas pareciam menores, pois o grupo era mais coeso; eram pessoas mais solidárias umas com as outras. Existia entre elas um sentimento de companheirismo, que ultrapassava o espaço institucional, contagiando os que nele chegavam.

Certa vez, para auxiliar financeiramente uma professora da escola que teve sua filha hospitalizada devido à graves queimaduras, o grupo organizou um chá. Este mobilizou, além da comunidade local, outras nas quais também incluíam-se escolas municipais. O grupo organizou-se fazendo rifas, conseguindo doação de brindes para sorteios, os alunos confeccionaram os convites e a ornamentação do local para o chá; enfim, com o auxílio e a participação de todos, uma quantia de dinheiro foi arrecadada e o problema desta colega foi sanado em parte.

Por outro lado, também mudei um pouco o meu jeito de ser. Não era mais aquela pessoa tão insegura e inexperiente da supervisão anterior. Apesar das inquietações peculiares quanto ao trabalho na supervisão, pensei ter amadurecido profissionalmente.

De qualquer forma, encontrei nessa escola pessoas muito receptivas quanto ao meu trabalho. Com algumas até já tinha tido oportunidade de trabalhar em projetos municipais, como a diretora da escola; outras já conhecia de reuniões organizadas na Prefeitura Municipal ou até mesmo em nossas escolas. Mas o que mais me surpreendeu, foi ter reencontrado a minha professora da 5ª série primária, que sentiu-se orgulhosa pelo fato de trabalharmos juntas.

Por outro lado, também nesta escola, muitos professores que haviam

iniciado seu trabalho junto com a direção anterior, estavam às vésperas de aposentarem-se. Mas, apesar disso, demonstravam dinamismo e entusiasmo quanto às mudanças previstas, como o projeto para construção do novo prédio escolar, visando o atendimento dos alunos das quintas séries. O que felizmente se concretizou durante o meu primeiro ano de trabalho. Foi um período difícil, devido às obras de construção, dos horários e locais especiais para as aulas, das reuniões com a comunidade, enfim, de todos os aspectos que fizeram parte daquela mudança. Durante este período, o grupo de professores colaborou bastante, num clima de muito companheirismo.

Quanto à equipe de especialistas, desenvolvíamos um trabalho em conjunto bastante cooperativo no sentido de ajuda mútua. Dificilmente aconteciam mal entendidos entre nós, pois tudo era resolvido de comum acordo. Um grupo que foi formado considerando as diferenças de cada um, numa rotina que possibilitasse construir juntos aquela realidade escolar. Realidade que se transformava rapidamente com a construção do prédio para a nova escola, a chegada de mais professores para a implantação das quintas séries e, finalmente, com o aumento da nossa equipe de especialistas. Assim, com mais tranquilidade, passei a desenvolver estratégias semelhantes as usadas anteriormente, ou seja, organizando reuniões pedagógicas e administrativas, analisando os planejamentos dos professores, promovendo sessões de estudo com o grupo de professores e demais especialistas; entre outras, porém, acrescentei a minha rotina, um diário onde passei a registrar observações pessoais dos acontecimentos que vivenciava. São breves relatos sobre o que fazia e via na

instituição: ao entrar nas salas de aula ou quaisquer ambientes da escola; dos atrasos e faltas dos professores; das solicitações que me faziam; de reuniões que participava. Enfim, este caderno-diário acompanhou-me durante o tempo em que permaneci nesta escola, auxiliando-me no trabalho desenvolvido. Penso ter também ajudado a pessoa que me substituiu temporariamente, por ocasião da minha vinda para Florianópolis.

Mas qual foi o motivo de eu iniciar um tipo de registro, que anteriormente não fazia? A princípio, provavelmente, serviu como uma espécie de prova, munida de todo um trabalho realizado, pois mesmo contando com a memória, muitos detalhes se perdiam por falta de um registro anterior. Foi, também, um tipo de material para controle da rotina daquela instituição. E, finalmente analisando-o hoje, penso que serviu para refletir sobre a função do especialista na escola.

O especialista em educação é uma das peças fundamentais que o poder disciplinar dispõe. Ele tem em suas mãos o poder de controlar minuciosamente os indivíduos a ele submetidos, operando e intervindo sobre os mesmos, a cada um e em qualquer momento do cotidiano escolar. Ele poderá fazer uso desse controle, através de diversas estratégias tais como: a análise de planejamentos dos professores, visitas às salas de aula, observação de horários de entrada e saída na escola, por exemplo. No entanto, ele precisa ter claro se os seus apontamentos servirão para uma melhoria das relações que se estabelecem na escola ou servirão para contribuir com os mecanismos de poder disciplinar da escola. Daí a importância de um caderno-diário como o que foi por mim utilizado. Assim, posso buscar na memória o resgate de alguns momentos daquele contexto

vivido, tentando narrar estes acontecimentos da melhor maneira possível.

*“Hoje a professora de Educação Física chegou atrasada no primeiro período da aula da turma 43, 4ª série, por esse motivo a professora de Estudos Sociais a substitui. Conseqüentemente essa turma sairá mais cedo” (15/08/88).*

*“Tive uma manhã mais tranqüila hoje. Nenhum professor faltou nem chegou atrasado, por isso, aproveitei para olhar os cadernos de controle de freqüência dos alunos”.*

*“A professora de Português tem reclamado muito dos alunos da turma 53 (5ª série). Diz que: Eles não sabem nada. É um horror! Não interpretam textos considerados “simples”. Apresentam erros ortográficos de 3ª série. Não sei como chegaram na 5ª série: - Depois te mostro um caderno deles” (27/03/89).*

*“Hoje fui visitar a turma 53. Quando entrei no corredor, ouvi a voz da professora de Português, apesar da sala estar localizada ao fundo. “Gritava”, pedindo silêncio. Ao entrar na sala a maioria da turma estava sentada. Havia um aluno de pé ao lado da mesa dela e outro no quadro de giz escrevendo as respostas de uma das tarefas. Ao me ver a professora começou a falar sobre as “bagunças” da turma e sua possível reprovação na 5ª série. Imediatamente levantou-se para pedir alguns cadernos para que eu pudesse ver seus erros ortográficos. O grupo apresentava atitudes variadas: alguns riam da situação outros demonstravam desinteresse e apatia. O que causou muita irritação na professora. Depois de algum tempo ela me questiona, sobre o que fazer para que essa situação possa ser resolvida. Falo que em outro momento iríamos conversar sobre o assunto. Ela me adverte que isto deverá ser o mais breve possível.*

*Concordo e saio da sala. À medida que me afasto da sala, ainda posso ouvi-la, fazendo ameaças à turma por causa da minha visita. Percebo que a minha ida à sala funcionou como uma espécie de intimidade para o grupo; no sentido de uma mudança de comportamento deles quanto a aspectos pedagógicos e disciplinares. Faz-se necessário uma reunião com esta professora junto com a orientação (5/04/89).*

*“Houve uma reunião na sala 02 com a professora de Português e a Orientadora Educacional da turma 53. Foram combinadas estratégias comuns no sentido disciplinar e pedagógico. Coube a orientação educacional, intensificar suas visitas semanais ao grupo, discutindo assuntos relacionados a seu desempenho escolar, seus interesses pessoais e dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de Português. Partindo disso, a supervisão junto ao professor, irá organizar formas de trabalhar os conteúdos em defasagem para que não sejam prejudicados os atuais. A professora mantém-se atenta ao “combinado”, mas não demonstra disposição em retomar o que supostamente foi apreendido pelo grupo. Sua intenção é “dar conta” dos conteúdos programáticos da 5ª série (10/04/89).*

*“A professora de Português continua a reclamar da turma 53. Notei que pouco esforço faz no sentido de ajudá-los. Demonstra menosprezo pelo grupo segundo depoimento deles à orientadora educacional. Está sendo difícil convencê-la a mudar de atitude. Acredito que será necessário uma reunião com a direção. Infelizmente, apesar das várias reuniões inclusive com a diretora da escola, esta professora manteve-se indiferente aos problemas da turma. A presença de uma pessoa da direção foi usada como uma última estratégia no*

*sentido de intimidá-la para uma posterior mudança de atitude. O que não aconteceu. Não houve nenhuma possibilidade de remanejamento das turmas com a outra professora da escola. A partir desses acontecimentos, teve início um longo período de licenças de saúde por parte desta professora; renováveis semanalmente. Passamos a viver quase que diariamente, a falta das aulas de Português para as turmas de 5ª série. Para sanar temporariamente o problema, outras disciplinas foram preenchendo este horário. Mas houve dias em que as turmas saíram mais cedo, outros chegaram mais tarde. Enfim, tudo isso irá prejudicar pedagogicamente as turmas de 5ª série, especialmente a turma 53. Esta turma apresentava uma história de “repetência”. Eram alunos mais velhos (faixa etária), em relação aos das demais 5ª séries. A dificuldade de aprendizagem deles se manifestava não só nas aulas de Português, mas também nas outras disciplinas. A diferença é que esta disciplina provavelmente irá reprová-los novamente” (10/05/89).*

Na época, como supervisora desta escola, sentia-me totalmente responsável por estes acontecimentos, já que era uma das “peças” da articulação dessa estrutura disciplinar que funciona graças às coerções permanentes, aos seus treinamentos progressivos. O poder disciplinar ao extrair as forças dos indivíduos, separa-os de maneira singular, mas liga-os entre si como força coletiva. Ao uni-los, multiplica essas forças a fim de obter maior produtividade (Beltrão, 1993). Como resultado desse poder, surgem pessoas que são adestradas a fim de que possam servir de objetos para ele.

Sob olhar do professor está o aluno, sob o olhar do supervisor escolar está

o professor, sob o olhar do supervisor está o diretor. Isto acontece em todas as organizações institucionais onde há hierarquia.

*Numa sociedade hierárquica, não é apenas o modo de agir e de comunicar que está hierarquizado; é também o entendimento e a sensibilidade que aplicam princípios hierárquicos no seu trabalho de organização do enorme e diverso material fornecido pelos sentidos, pela memória, pelos valores, pelas paixões e pelos pensamentos (Bookchin, 1988, p. 65).*

O olhar vigilante observa, conhece, trabalha, modificando o observado, produzindo efeitos de poder. Pois aqui não se trata de olhar para alguém, mas de um olhar através desse alguém, estabelecendo um tipo de transparência onde o “jogo do controle” é perpetuado. A escola é o espaço onde acontece esse jogo, com uma arquitetura peculiar, onde a disposição do seu prédio deve possibilitar que se tornem visíveis os que nele se encontram” (Beltrão, 1993). Visibilidade que focaliza, separa e distribui os observados, de modo sutil a fim de que esse controle não provoque resistências. Resistência que poderá abalar essa vigilância cuidadosa, diminuindo seu poder de penetração.

Para que isso não aconteça, é preciso distribuir esse controle em degraus hierárquicos, especializando-o. Dessa ação, surge o especialista em educação que irá aumentar essa capacidade de penetração do poder disciplinar, influenciando conseqüentemente a **capacidade de produção** daqueles sobre os quais exerce o poder.

Assim, ao ter a oportunidade de recordar essas situações profissionais, penso que o meu modo de agir foi se modificando, pois enfrentei duas realidades

diferentes. Pensava que o meu desempenho profissional era uma espécie de modelo a ser imitado pelo grupo de professores. Não admitia erros profissionais e, conseqüentemente, estava vigilante quanto às possíveis falhas do grupo. Segundo Beltrão (1993, p.23), "... o objeto da punição escolar é o desvio da norma, a inobservância das leis que regulam o cotidiano, a inadequação ao modelo, o afastamento do considerado padrão". Partindo deste contexto, o dia-a-dia escolar exigia obediência e disciplinamento para que a normalidade prevalecesse. Logo, a presença de comportamentos considerados fora da norma, feriam esta lei. Uma lei que exige que as atitudes prevaleçam dentro de uma conformidade, respeitando os modelos apresentados.

Quando aconteciam as reuniões pedagógicas, pensava ser este o momento para refletir sobre esses modelos impostos. No entanto, o grupo não conseguia fazer isso, devido a estarem muito habituados a esses rituais disciplinadores.

Para o grupo, essas reuniões eram desnecessárias porque acreditavam que esse "tempo" deveria beneficiar seu trabalho pessoal, ou seja, correção de provas, planejamento das aulas, etc.

Mas houve reuniões em que nossas tentativas, minha e da outra supervisora, em chamar a atenção do grupo para outros assuntos diferentes da sua rotina diária, não fossem em vão. Elas aconteceram aos sábados, sob protestos do grupo, porém, ao finalizá-las, todos demonstravam alguma empatia em relação ao que era discutido. Convidamos para debates nestes encontros outros profissionais tais como psicólogos, médicos, pessoas que "pareciam" não

pertencer a esse universo escolar. Pretendíamos através desses encontros, despertá-los para outros comportamentos não tão padronizados, onde outras formas de relacionamento mais prazerosas, pudessem acontecer neste ambiente disciplinador.

Penso ainda que nesta escola fui submetida a uma espécie de “exame ininterrupto”, cujo resultado foi um prêmio para mim, ou seja, receber um convite para trabalhar em outra escola. Isto significava ainda estar apta para desempenhar a minha função na supervisão educacional. Mas, durante este período, sou aprovada nos exames de seleção para o Magistério Público Estadual.

Assim, depois de enfrentar o árduo período matutino na supervisão, passo a deparar-me com outra realidade à tarde: sou professora de uma 1ª série. É um grupo de crianças na faixa etária de 6 a 7 anos provenientes da pré-escola, em sua maioria. De início, não encontrei dificuldades para trabalhar com eles, pois o curso de pré-escola que havia feito anteriormente, havia me ajudado a não “quebrar” subitamente a rotina anterior deles de pré-escola. Dela fazem parte as mesas com atividades diversas tais como: argila, massinha de modelar, recorte e colagem de materiais, confecção de objetos com uso de sucatas, desenho livre com giz de cera, hidrocor ou guache. Essas atividades poderiam ou não relacionarem-se aos conteúdos trabalhados em sala, já que o mais importante era o interesse e a participação da turma. O tempo reservado para este trabalho era combinado com o grupo, de acordo com o meu planejamento vespertino.

Esta dinâmica muito agradou a turma por ter possibilitado que a mudanças

do pré-escolar para a 1ª série não fosse tão brusca, no sentido de passarem de um trabalho coletivo para um individual. As mesas com trabalho diversificado, possibilitaram ainda, um movimentar-se pela sala quando da escolha do que **gostariam de fazer**. Fato não muito comum na rotina do 1º grau.

Também é importante falar sobre a disposição dos alunos em seus respectivos lugares, geralmente em filas onde um fica de costas para o outro. Esse “enfileiramento” que tem início na 1ª série **não é só espacial**, segundo Beltrão (1993, p.13), pois “... *os alunos são classificados pelo resultado de cada tarefa e de cada prova matéria ou disciplina, de semana em semana, de bimestre em bimestre, de ano em ano, de grau em grau*”.

Na ocasião, a quebra do “enfileiramento”, apesar de momentânea, muito favoreceu o desenvolvimento de atitudes mais cooperativas entre o grupo, ou talvez, as tenha revivido de uma outra forma. Neste sentido, conversar e prováveis “bagunças”, eram por ele gerenciados; já que poderiam vir a perturbarem o trabalho daquela mesa. Dessa forma, os momentos em que precisava interferir solicitando que falassem mais baixo, por exemplo, eram raros.

Nas mesas no pré, geralmente circulares, todos se vêem podendo conversar ou não entre si, apesar do trabalho que realizam. No caso dessa 1ª série, não dispúnhamos desse tipo de mesa, mas organizávamos as nossas da melhor maneira possível.

Quando terminávamos o tempo dessas atividades e iniciávamos outras com a disposição convencional das mesas, o grupo não demonstrava aquela agitação tão comum nas turmas em que práticas de trabalho coletivo são pouco

usadas.

Quanto ao processo de alfabetização desse grupo, uma experiência anterior em 1ª série numa escola particular, veio me auxiliar. Na ocasião, eu cursava a universidade e as turmas, com as quais trabalhei, apresentavam um perfil muito semelhante a esta. Foi este somatório que ajudou-me a desenvolver os conteúdos do programa de 1ª série.

Mas, neste ano, o magistério estadual enfrenta uma greve geral de quase 2 meses. Ao voltarmos para sala de aula, o tempo de término do ano letivo não nos permitiu concluir os conteúdos previstos, no meu caso, a alfabetização do grupo. Assim, após reuniões com professores e comunidade ficou estabelecido que no ano seguinte, terminaríamos o programa do ano anterior. Aqui, embora tenha sido usadas outras maneiras para desenvolver o trabalho com esse grupo, como a disposição de seus lugares, mudanças em sua rotina, prevalece o cumprimento de um programa. Este dará início a "*... uma ordem de sucessão que irá abranger todos os exercícios escolares*" desses alunos individualmente e em conjunto (Beltrão, 1993, p.15). Estabelece-se, com isso, uma temporalidade, que deverá ser obedecida, onde os conteúdos programáticos dessa série, precisaram ser trabalhados durante dois semestres letivos, para que no próximo ano, um outro programa pudesse ser desenvolvido partindo do que já havia sido realizado anteriormente.

É desta forma que o ambiente escolar irá distribuir seus alunos, observando-os, comparando-os entre si para classificá-los, após um registro detalhado dessas observações. Finalmente, aprova-os ou não para as etapas

seguintes de seu disciplinamento.

Reportando-me às situações anteriores, onde explicava a questão da greve, esclareço que , em seguida, aconteceram mudanças no governo estadual e um remanejo dos professores da rede foi feito. Com ele, passei a fazer parte do grupo de professores excedentes. Porém, permaneci na instituição graças a um curso de pré-escola que possuo. E assim, como no estágio do magistério, não consigo terminar meu trabalho. Uma certa frustração me invade.

Durante aquele ano, muitas mães e ex-alunos vieram falar-me de sua tristeza por ter ocorrido a troca de professora. Mas, infelizmente, nada pôde ser feito. Senti muitas saudades daquele grupo de crianças, do jeito de serem, das suas descobertas, experiências pessoais; enfim, do nosso convívio diário tão prazeroso para mim.

Penso que essa insatisfação que ainda prevaleceu apesar da experiência tão gratificante com esse grupo, deve-se ao fato do não cumprimento do estabelecido. Isso impede que haja uma visão do exercício de um trabalho o qual poderá escapar ao controle desse processo de "ensinar-aprender", onde professor e alunos visam alcançar um resultado que obedeça a um prazo previsto. Qualquer impedimento que ocasione uma fuga desse controle, interfere na realização do esperado, "quebra" a rotina, ou seja, faz com que o exercício das funções de ensinar-aprender perca a sua utilidade dentro do espaço escolar. Utilidade que se relaciona a um "tempo útil", por isso, necessário para que seja cumprido o programa escolar com essa turma.

Nos próximos 2 anos, trabalhei com crianças na faixa etária de 5 a 6 anos,

na turma do jardim II, conforme a denominação da época. Mesmo com uma experiência anterior com crianças na faixa etária de 3 a 4 anos, a tarefa com o qual me envolvi era muito diferente.

Depois de conhecer o novo grupo de crianças as atividades foram acontecendo. Muitas delas eram planejadas com o grupo, onde os jogos, as brincadeiras eram uma constante. Nossas tardes eram bastante agitadas dentro e fora da sala, realizando tarefas que envolviam recorte e colagem de materiais diversos, construção com o uso de sucatas, pintura e desenho livre, modelagem com argila ou massinha, dramatização de histórias, confecção de fantoches e máscaras, pequenas costuras; enfim, atividades que pudessem desenvolver aspectos motores, sócio-afetivos e cognitivos.

No pátio, além das músicas de roda e brincadeiras em geral, os meninos formavam times de futebol, exigindo-me a aprendizagem de algumas noções básicas sobre o esporte; já que era uma das responsáveis pela coordenação desta atividade.

Certa vez, organizamos na semana do folclore, uma exposição de brincadeiras tradicionais, relacionada ao assunto. Nesta semana os alunos pertencentes ao grupo que trabalhava trouxeram vários brinquedos referentes ao tema, tais como: bolinhas de gude, pião, boneca de pano, 5 Marias, bilboquê e muitos outros. A importância desse evento, deveu-se ao interesse e envolvimento do grupo quando do manuseio desses tipos de brinquedos, conhecendo-os e brincando com eles.

Diante disso, segundo Fantin (1996, p. 66), "... a cultura infantil, constituída

*de elementos culturais e folclóricos provindos da cultura adulta, transfere-se por aceitação e permanece entre as crianças através de um longo processo de transmissão de geração a geração", possibilitando que, nós adultos, possamos vivenciar algumas brincadeiras de nossa infância de forma surpreendente, como que dando vida às lembranças guardadas em nossa memória.*

Foi o que aconteceu comigo, quando vivenciei com esse grupo algumas das brincadeiras da minha infância: aprendi com o Duda as regras de um jogo de bolinhas de gude; o Jackson tentou ensinar-me a jogar pião; recordei a amarelinha com a Priscila e a Jeane; joguei 5 Marias com a Aline; e todos nos divertimos muito durante aquela semana.

Na pré-escola em que trabalhava, o conteúdo programático apresentava questões relacionadas a alfabetização dos alunos. Eles já escreviam seus nomes, identificavam os dos colegas, reconheciam nomes de alguns produtos industrializados, enfim, demonstravam comportamentos que poderiam ser melhor aproveitados. Com a chegada de uma outra professora nesta pré-escola, durante o 2º semestre, começou-se a discutir sobre a possibilidade de desenvolver um trabalho usando as hipóteses silábicas desses grupos. Para isso, organizamos atividades que pudessem nos fornecer dados mais objetivos a esse respeito. Também foi por nós repensada a noção de números que eles tinham desenvolvido, nos questionando: até quanto oralmente sabiam contar? Realizam operações envolvendo numerais mentalmente?

As respostas para essas e outras perguntas foram sendo respondidas, à medida em que íamos analisando os resultados das atividades que realizávamos

com esses grupos. Atividades que pudessem produzir um resultado capaz de nos fornecer um programa, envolvendo os vários conteúdos disciplinares.

O ponto em apreço, é para Foucault (1993, p. 145), o exercício, ou seja, uma determinada "... *técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas*". Com isso, torna-se possível um controle dos comportamentos apresentados por cada criança e no conjunto, uma visão geral do grupo. Um olhar, que permite conhecê-las individualmente, colocando-as dentro de um programa com o qual progressivamente, adquirem um saber capaz de direcioná-las para um determinado percurso.

Tanto para mim, quanto para esta outra professora, esta proposta de trabalho que pretendíamos organizar, era bem diferente daquilo que vínhamos fazendo. Ela tinha uma formação universitária na disciplina de Matemática e muito pouca experiência com pré-escola. Eu já havia trabalhado com 1ª série e pré-escola, mas num outro contexto<sup>8</sup>.

Mas, mesmo com algumas dificuldades fomos "tateando" aqui e ali, nos surpreendendo e entusiasmando com os resultados obtidos com o grupo que trabalhávamos. E, ao final daquele semestre, foi organizado um programa de pré-escola com os conteúdos<sup>9</sup> que conseguimos trabalhar em nossas respectivas

---

<sup>8</sup> A turma de pré-escola com a qual me envolvi eram crianças com idades entre 3 e 4 anos, com interesses pouco semelhantes a destas de 5 a 6 anos. Quanto a 1ª série, trabalhei com outras, além daquela do ano anterior, mas usando métodos de alfabetização silábicos, os quais acreditávamos não serem os mais adequados para essas turmas. Com estas crianças, teríamos que partir de uma análise de suas hipóteses silábicas. Uma metodologia desenvolvida pela educadora argentina Emília Ferreiro.

<sup>9</sup> Estudos Sociais: A família (eu, meus pais, irmãos); Hábito de Higiene; Matemática: Os numerais (de zero até 10; histórias matemáticas que envolvam os mesmos; Ciência: Os animais selvagens e domésticos (como vivem, suas características externas, do que se alimentam, etc.); Os Alimentos (de origem animal e vegetal,

turmas. Estes conteúdos, foram aprovados pela direção da escola, contando, também, com o incentivo dos pais dos alunos.

Aqui, é importante ressaltar, que a organização desses conteúdos era o "pano de fundo", por assim dizer, de nossa intenção pedagógica de dar início a um processo que iria efetivar-se na 1ª série. Pensávamos, na ocasião, que essa nova dinâmica de trabalho no pré-escolar, poderia mudar alguns conceitos relacionados ao ato de alfabetizar. Mas pergunta-se: que conceitos eram esses?

O que havia afinal, era uma vontade de mudar mas sem um conhecimento maior das conseqüências dessa nossa intenção, pois, apesar de conhecermos na época, a proposta da educadora Emília Ferreiro, não tínhamos a experiência que hoje penso ser necessária para trabalharmos com a mesma.

Na ocasião, o entusiasmo parecia vencer quaisquer barreiras que pudessem ocorrer, o mais importante, era ter a vontade de mudar uma rotina que, até então, vinha acontecendo na pré-escola. Essa rotina para nós, necessitava ser vista de outra maneira, *um novo olhar* para coisas que já aconteciam mas não eram percebidas, como por exemplo, a identificação dos nomes de alguns produtos industrializados, pelos alunos do pré-escolar. Este era um "*detalhe*" despercebido até então, mas que poderia tornar-se útil para nós. Partindo dessa *nova visibilidade*, outros saberes iriam sendo produzidos, *combinados e codificados* sob a forma de programas para ensinar. Esses, segundo Beltrão (1993, p. 11), visariam "... *dar uma ordem à multiplicidade difusa, confusa dos coletivos*" escolares. Essa nova ordem, que começa a se instaurar, servirá de

suporte, para o exercício de um poder disciplinar. Um poder de sujeição dessas crianças a um trabalho pedagógico que se quer, funcionando a partir da organização de saberes dentro de um programa, neste caso, o da pré-escola.

No ano seguinte, 1989, ao iniciar o trabalho com a turma de pré-escola, recebo com surpresa dois acontecimentos: o primeiro, a falta de uma das colegas do grupo, justamente aquela cuja parceria, possibilitou a mudança dos conteúdos programáticos do pré-escolar. A segunda, um convite para fazer parte da equipe pedagógica da escola.

Quanto à falta da colega, devido a um arranjo interno, ela passou a dar aulas de Matemática para as 5<sup>as</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau, fazendo uso de sua habilitação. Já o convite para supervisão, foi por mim recusado por estar envolvida com esta tarefa numa escola municipal. Na ocasião, pensava ser muito enfadonho trabalhar dois turnos numa mesma atividade.

É que o trabalho pedagógico que vinha exercendo, por funcionar de maneira hierárquica, separava as pessoas em dois grupos: dirigentes e dirigidos, ou seja, fazia com que o primeiro grupo, de onde fazem parte a direção e os especialistas fosse responsável pelas tomadas de decisões; e o segundo, a que pertencem os professores, tivesse a tarefa de ser apenas o executor do que fosse prescrito pelos primeiros.

Neste contexto, a tarefa dos dirigentes, especificamente a do supervisor educacional, exige o cumprimento de uma burocracia que se instala na escola como sua organizadora. Burocracia essa, que funciona somente baseada no planejamento de estratégias que irão compor a rotina do supervisor, como a

formulação de objetivos, elaboração de programas, seleção de conteúdos, escolha das atividades do grupo e de critérios de como avaliar, obediência a regulamentos e normas que regem o cotidiano das pessoas na organização escolar.

Dessa maneira, muito tempo é usado para a elaboração desses planejamentos, pouco restando ao supervisor e também aos professores, para *ensinar-aprender*, neste contexto tão burocrático. Aqui, refiro-me às trocas interpessoais entre supervisor e professores, onde os saberes de cada um poderiam ser melhor valorizados no seu dia a dia. Porém, o único espaço de tempo disponível para possíveis diálogos, eram as reuniões denominadas pedagógicas que, geralmente, aconteciam em horários além daqueles cumpridos por estas pessoas na instituição. Decorre disso, queixas e a falta de vontade em mudar o estabelecido, o burocratizado.

De qualquer forma, neste ano, não terminei o trabalho com o pré-escolar devido a minha mudança de moradia, pois passei a residir em Florianópolis. Mas, apesar disso, ainda tive a oportunidade de vivenciar com este grupo de crianças diversos momentos que serviram para embasar essa nova proposta pedagógica. Situações, em que foram trabalhados numerais, hipóteses silábicas provenientes de seus próprios nomes e, muitas outras atividades que pudessem contribuir para a proposta curricular do próximo ano.

No decorrer do semestre, infelizmente, faltou-me a presença de alguém com quem pudesse compartilhar dúvidas acerca do trabalho desenvolvido. O que me auxiliou, foram algumas conversas com a supervisora do outro turno, na

escola municipal onde trabalhava. Ela proporcionou-me um contato mais direto com experiências parecidas com a minha na pré-escola. Com isso, fui observando os comportamentos daquele grupo frente ao que era proposto, reunindo dados, anotando-os e confrontando com outros trabalhos semelhantes. Estes registros, ficaram na escola como material para consulta da professora que me substituiu na ocasião.

Apesar de não ter conseguido finalizar o que iniciei, nada senti que pudesse reascender sentimentos de frustração anteriores, como por exemplo, no caso de estágio de magistério. Provavelmente, esta minha pretensão em mudar o instituído, baseou-se mais no fato de ocupar o cargo de supervisão e, com isto, exercer um certo poder hierárquico, do que numa percepção de que era possível decidir-se sobre o que se pode fazer.

A intenção de transformar as relações hierárquicas no contexto escolar significaria para Beltrão (1993, p.3), "... *envolver toda a hierarquia existente: direção/especialista, professores e alunos*" num processo de maior poder de decisão, onde todos possam desenvolver o seus trabalhos com mais autonomia e, a partir de um certo conhecimento que dominam.

Sob a aparente impessoalidade e através da escala hierárquica, escondem-se as decisões tomadas por alguns e que são obedecidas por todos, excluindo qualquer possibilidade de discussão, já que a figura do dirigente parece nebulosa. Decorre daí, a impossibilidade de qualquer mudança. O que é oportuno para um disciplinamento cada vez maior dos comportamentos.

É assim, que subordinados à máquina burocrática, perdemos nossa

individualidade para ocuparmos uma função nela; que nos fixa, tira nossa mobilidade em detrimentos do seu funcionamento. Como resultado, acabamos fazendo o que a *nossa função* permite que façamos. No meu caso, acabei desempenhando funções distintas: a de *professora* e *supervisora*, ao mesmo tempo. Isto, devido a falta da figura da supervisora na engrenagem da máquina burocrática da qual fiz parte.

### **1.4.3 O Especialista em Educação: uma Outra Experiência em Supervisão Escolar**

A partir desta experiência anterior, ao chegar à Florianópolis, tive a oportunidade de trabalhar na supervisão de uma escola estadual, devido a um acordo chamado permuta<sup>10</sup>. Permaneci nesta escola, mais ou menos durante um ano. Não foi uma experiência das mais agradáveis para mim, no sentido de uma satisfação profissional; já que considerava que as experiências anteriores poderiam ajudar-me a desenvolver um trabalho mais tranqüilo e seguro. Mas pouca semelhança havia com o meu trabalho anterior, em Porto Alegre.

Neste local os especialistas, mais especificamente o grupo da supervisão, não eram respeitados pelo trabalho que realizavam. Não havia uma articulação de suas atividades como grupo.

As reuniões eram difíceis de acontecer e quando aconteciam não se

---

<sup>10</sup> Este acordo feito entre os governadores dos estados brasileiros, consistia numa troca de profissionais que mediante justificativa, prestavam seus serviços em diferentes estados, os motivos que ocasionavam as possíveis trocas de local de residência desses profissionais, deveriam ser amparados pela lei.

conseguia chegar a um consenso. Ocorriam entre as pessoas desse grupo, conflitos de ordem pessoal, que a mim pareciam absurdos para um local de trabalho. Dessa forma, os professores cientes dessa situação constrangedora, sob o meu ponto de vista, não viam na figura do especialista alguém que pudesse ajudá-los. Como é possível prestar um auxílio profissional se não conseguimos resolver problemas pessoais?

Assim, o que mais se ouvia eram queixas, reclamações dos professores, num ambiente de muita fofoca, onde não aconteciam parcerias. Refiro-me a um entrosamento entre o grupo de professores da escola como um todo. Pois haviam sérias divergências entre os professores dos dois currículos: por atividades e por áreas de estudo. Desencontros esses baseados em questões como por exemplo, a hora-relógio do trabalho na escola, ou seja, as "janelas" do horário dos professores de 5ª a 8ª série que propiciam suas saídas antes do horário habitual.

A direção também contribuía bastante para agravar este quadro, já que não considerava relevantes as queixas dos professores, assim como também não manifestava empatia com o grupo de especialistas; principalmente a supervisão. Aqui novamente entravam em jogo divergências de ordem pessoal difíceis de transpor sem a vontade das pessoas envolvidas.

Em meio a toda essa situação, a alternativa que encontrei na época, foi aliar-me a duas pessoas do grupo da orientação educacional. Felizmente muito receptivas desde a minha chegada à escola.

Também senti-me mais motivada ao perceber que os professores de pré-escola e 1ª séries, pareciam dispostos à reuniões, sessões de estudo e outras

atividades relacionadas a seus trabalhos docente.

O autoritarismo que permeava a rotina desse ambiente escolar era constrangedor. A perplexidade e a impotência tomavam lugar dos atos e atitudes de muitos de nós. Certa ocasião, fui impedida por um dos diretores da escola, de bater um cartão-ponto de uma colega que havia saído alguns minutos mais cedo. É importante salientar que esta pessoa havia ocupado o um cargo de direção, no ano anterior.

Esta escola foi um lugar de encontro com pessoas que como eu, vieram de outros estados do Brasil. Também elas sentiam-se “incomodadas” com os desmandos cotidianos dos administradores locais. Assim, ocorreram vários momentos em que nos reuníamos para queixas pessoais, sentindo-nos impossibilitados de reverter a situação. Até mesmo pela nossa situação instável em termos de permanência naquela instituição.

Quanto ao meu trabalho na supervisão, diferenciou-se dos anteriores no sentido de que, além de manter em funcionamento a “máquina escolar”, também era submetida à avaliações diárias. Afinal, o fato de ocupar esta função, devia-se unicamente à permuta realizada. Não se relaciona a nenhum concurso feito em Santa Catarina. Por esse motivo, também foi-me exigido quando cheguei a escola, o diploma universitário, a fim de que a minha habilitação fosse comprovada.

Ao lembrar-me desses acontecimentos, das avaliações as quais fui submetida, vejo nelas reunirem-se, o que segundo Foucault (1993, p.164-5), se estabelece em forma de “... *cerimônia do poder e a forma de experiência, a*

*demonstração da força e o estabelecimento da verdade no coração dos processos de disciplina, eles manifestam, a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam”.*

Assim, ao sujeitar-me a esses mecanismos de poder, era avaliada em nome de um discurso pedagógico, de uma verdade científica, que pretendia vincular esse discurso a minha prática pedagógica, utilizando-o como conteúdo dessas avaliações; possibilitando ainda que se opere “... *uma inversão do olhar e da luz (...) o poder se torna invisível e uma visibilidade obrigatória recai sobre seus sujeitos*” (Beltrão, 1993, p.25).

Essa visibilidade, permitia uma vigilância do setor administrativo sobre as minhas ações cotidianas, desde a hora marcada no cartão-ponto, indispensável para a efetividade que era enviada para Porto Alegre; reuniões que participava, documentos que possivelmente assinava, convocações que recebia; enfim, era dessa forma que uma análise do trabalho que realizava era feita, ao mesmo tempo, em que comparações eram estabelecidas entre o meu trabalho e o das colegas da supervisão, favorecendo com isso, um clima de competitividade e isolamento entre nós.

Apesar disso, ainda houve momentos junto a pessoas que faziam parte da equipe da orientação educacional e dos professores de pré-escola, de muita empatia, resultado das sessões de estudo que fazíamos. Nesses encontros, além das leituras e discussões realizadas, falávamos sobre nossas experiências pessoais com regência de classe, mais especificamente com a pré-escola. Esses depoimentos pessoais, muito contribuíram para nosso entrosamento grupal. Na

ocasião, além do trabalho em supervisão, trabalhava com uma turma de pré-escola na APPR (Associação Pedagógica da Praia do Riso). Uma experiência bastante recente que muito me motivou para prosseguir o meu trabalho na supervisão.

#### 1.4.4 Uma Visão Dicotômica entre Trabalho e Lazer

Durante algum tempo tive a oportunidade de vivenciar uma prática educativa que considerava dual. No período matutino exercia um trabalho de supervisão escolar e, no vespertino, era professora de pré-escola. Essas práticas pedagógicas tão diferenciadas, desencadearam em mim, visões distintas de uma mesma atividade, voltada para o ensino. Num período, trabalhava valorizando a seriedade e, no outro, o trabalho adquiria um tom mais leve, de brincadeira. Ou seja, quando estava no exercício da supervisão, apresentava uma postura profissional séria, que não permita infringir as regras estabelecidas pela organização institucional.

Essa incessante rotina, traduz-se numa lógica que cria um tempo que passa a ser formado somente por sua utilidade, ou seja, que é aquele em que se trabalha. A existência de um outro tempo em que não se esteja envolvido com esse tipo de atividade, passa a ser visto como ocioso. Dessa forma, o trabalho assume como *atividade*, uma posição que o distancia de outras atividades tomadas como *não-trabalho*, que é tempo de lazer. Este, tomado como um produto da industrialização, que o relaciona a momentos em que há uma

exigência do cumprimento de tarefas, não pode ser confundido com tempo livre, com aquilo que representa ociosidade, fuga das obrigações, equilíbrio entre as exigências produtivas da sociedade e as exigências desinteressadas da pessoa.

Como levava o trabalho muito a sério, era vista como uma “profissional modelo” para aquele grupo de professores com os quais trabalhava. A possibilidade de uma quebra dessa *normalidade* cotidiana, acarretaria mudanças nesse universo disciplinador, possivelmente desfavoráveis para seu funcionamento. Segundo Beltrão (1993, p. 17) isto se caracteriza por “...uma técnica de transformar forças isoladas em uma força coletiva”, que é responsável pela eficiência da máquina institucional. Essa, ao fazer uso das pessoas que a integram, articulando-as entre si, extrairá destas o maior número de forças que combinadas produzirão um corpo coletivo de efeito máximo na instituição. A supervisão educacional como integrante desse corpo, inclui esse tipo de força. Um mecanismo semelhante será usado pelo professor em sala de aula com seus alunos. Uma técnica que é decorrente do processo de industrialização da sociedade que teve início no século XVII com a presença da máquina. Ela irá modificar a relação do homem com o mundo do trabalho, desencadeando novos processos de produção que irão se impor de forma contundente. Surgem as regras sociais, decorrentes do sistema capitalista que, alicerçadas no binômio tempo/produtividade, tende a escravizar o ser humano. Um ser humano que mostra-se fragilizado frente a uma temporalidade que divide seu trabalho em turnos, criando uma expectativa diária quanto ao término do que realiza. É como se, a cada dia, precisasse de mais tempo, traduzido em horas de trabalho para

findar o que começou.

Já no ambiente pré-escolar, onde ainda é permitido ensinar através de jogos e brincadeiras, esse funcionamento é mascarado, escondendo temporariamente as práticas desse disciplinamento. Refiro-me, aqui, a um conjunto de atividades que não precisam necessariamente serem executadas exaustivamente no *dia escolar*. Esta denominação usada por Beltrão (1993, p.15), define um dia dividido em turnos, depois em períodos que fundamentalmente obedecem a horários de início e término de atividades. Esse dia fracionado em momentos, visa um melhor aproveitamento da manhã, tarde e noite é o que garante o trabalho da supervisão. O dia ao ser dividido em momentos, multiplica-se a sua capacidade de produção incessantemente.

Por esse motivo, a relação direta do homem com a questão do trabalho, envolve as pessoas no seu dia a dia, não possibilitando a manifestação de sentimentos prezeirosos. A pressa, a ansiedade, presentes na rotina diária, não permitem que o tempo pare, a fim de que não se perca o ritmo imposto pela máquina social. Envolvidos por esta engrenagem, quando nos será permitido um resgate do tempo que o processo de industrialização fragmentou?

Este tempo considerado *livre*, ou melhor disponível, por situar-se entre o tempo de trabalho e o do *não-trabalho*, tem recebido algumas críticas devido ao seu uso. Por um lado, inseridos num contexto capitalista onde o consumo se impõe de forma coercitiva sobre as pessoas, a utilização dessa suposta liberdade se inviabiliza perdendo sua individualidade. Por outro lado, não se pode perder a ligação com a realidade que se apresenta, onde são raros aqueles momentos em

que se pode exercitar a livre escolha, devido a disponibilidade de recursos pessoais.

Penso ter sido este o trabalho exercido na supervisão escolar que, por ser rotineiro, era útil e, por isso, sério em relação ao que poderia ser visto como brincadeira na pré-escola. Lá, a presença de uma rotina não significava um conjunto de atividades executadas exaustivamente, pois, se uma delas torna-se mais interessante para o grupo em relação às demais, se poderia ocupar um maior espaço de tempo para a mesma; sem que isso prejudicasse os conteúdos de um programa, por exemplo. O que não acontecia no trabalho na supervisão escolar, desde minha chegada na escola. Isto é, entrava na sala dos professores e já percebia os que ali estavam, os freqüentes, os atrasados e até os prováveis faltosos. Ao observar suas conversas durante o percurso até as salas de aula, calculava o horário de início das suas aulas.

Também o prédio onde trabalhava, contribuía para intensificar um controle da entrada e da saída, tanto dos professores, como dos alunos, do pátio onde eram ministradas aulas de Educação Física, do recreio e de muitos outros acontecimentos responsáveis pelo funcionamento da escola. Um funcionamento que se dá através do disciplinamento. O disciplinamento para Foucault (1997, p. 128), é "*... uma anatomia política do detalhe, um mecanismo composto por arranjos sutis de aparência inocente, mas profundamente suspeitos...*" pois fazem uso de minúcias para submetimento das pessoas que dele fazem parte; não se restringindo puramente a um controle motor delas, mas aumentando suas forças em termos de utilidade. Talvez, por isso, o meu turno de trabalho fosse tão

cansativo e sempre ficasse inacabado. Neste sentido, eu fazia parte desse mecanismo disciplinar, pois exercia um controle constante sobre professores e alunos.

É assim que supervisão e professores ao se apresentarem de forma hierarquizada, permitem uma produção de poder, onde ambos são usados com um mesmo objetivo: o submetimento cada vez maior à esse espaço físico disciplinador. É nesse espaço, dirá Beltrão (1993, p. 14), que "*...diferentes táticas irão se combinar a fim de construir um tempo útil, um tempo de qualidade*".

Na pré-escola, quando as crianças interferem no planejamento das atividades diárias, ainda existe a possibilidade, neste exercício, de um uso do tempo escolar que independe de sua utilidade. Era o que acontecia nas atividades lúdicas desenvolvidas no espaço pré-escolar, tais como os jogos, as brincadeiras de roda, onde o grupo, geralmente sentado sob a forma de círculo, participava de decisões que caberiam supostamente ao professor da turma. Nestes momentos, existe a possibilidade de serem criadas mediações que favoreçam trocas de idéias, de opiniões das crianças sobre assuntos que estão sendo ou poderão ser trabalhados em sala de aula ou talvez fora dela.

Para Illich (1973, p. 62), a maior parte dos conhecimentos adquiridos pelo aluno ocorrem fora da escola, longe da figura do professor. No entanto, esse é um fato que, ao ser desconsiderado pela instituição escolar, garante sua existência, enquanto único lugar capaz de educar aqueles que nela ingressarem. Para este autor o sistema escolar é um fenômeno moderno assim como é a infância produzida pelo advento da sociedade industrial.

*A descoberta do ser criança, anteriormente desconhecida pela família e sociedade, irá provocar mudanças culturais entre pobres e ricos. As crianças agora não mais vistas como adultos em miniatura, separam-se de seus pais para irem à escola e lá aprendem as normas de iniciação à vida (Illich, 1973, p. 65).*

Agrupadas conforme a idade, passam a fazer parte das turmas de pré - escolar ou 1ª série, sob a responsabilidade de um professor; iniciando-se dessa forma, o que poderia ser chamado de ritual escolar. Este ritual, tem como objetivo, submeter a criança ao ensinamento de regras disciplinares geralmente alheias ao seu cotidiano.

Para esta criança, o dia a dia são as brincadeiras e os jogos onde também existem regras de funcionamentos, porém muito diferentes daquelas encontradas na escola. Não pretendo dizer com isso que devessem ser iguais, já que o brincar apresenta uma especificidade que adquire *nuances* variadas, conforme o ambiente em que se manifesta. Por isso, o brincar na escola, será diferente daquele que acontece em casa ou até mesmo na rua. Em cada local, essa atividade revestida de diferentes significados, possibilita a interação da criança com seu meio através de trocas, partilhas, confrontos e negociações, contribuindo para a construção do "eu", da sua identidade pessoal. É nesse contexto, que acontece o educar que é diferente de escolarizar. O escolarizar, pode ser visto como um jogo, só que nele as regras não permitem a participação de cada um, ao contrário, elas criam mecanismos que subjugam seus participantes disciplinando-os para o sujeitamento. Esse processo de sujeição, imposto pela regra, escolariza o contexto lúdico, para que a criança brinque na

escola somente quando lhe é permitido; caso contrário, essa brincadeira é vista como uma transgressão, subversão ou resistência ao que foi estabelecido.

Pey (1994) salienta que *escolarização*, enquanto processo institucional que trata de um determinado conteúdo disciplinar, limita a educação entendida como processo de preparação das pessoas para as práticas de estudar, ensinar-aprender, conhecer. Isto se dá porque na escola o conhecimento passa pela seleção dos interesses político-estatais e econômicos, antes de constituir-se conteúdo escolar curricular.

Neste sentido, a pré-escola tem escolarizado muito mais do que proporcionado momentos educacionais, onde o lúdico que ocorre através das brincadeiras e dos jogos possa se manifestar; contagiado por uma realidade social também escolarizada, onde a necessidade de um saber institucionalizado é essencial para a vida das pessoas.

Em seu trabalho Möl (1997, p. 61), analisa de que forma se dará a construção dessa realidade social baseando-se nos estudos de Illich (1973) sobre as sociedades orais e alfabetizadas. Explica a autora, que as pessoas não alfabetizadas, apesar de pertencerem a sociedade oral, sofrem uma forte influência da sociedade alfabetizada, de tal forma, que têm suas *mentes escolarizadas*, apesar de não estarem inseridas no processo de ensino institucionalizado. Ou seja, Beltrão (1993) explica que, é a partir dos *discursos pedagógicos* e das normas *disciplinares institucionais*, que vão se inscrevendo nas interioridades dos indivíduos as *verdades/saberes* corretivos, de normalização, que vão modelando as subjetividades. Estes saberes rotulam e dão sentido aos

comportamentos, às atitudes, aos atos, às relações, *fabricando/produzindo* o indivíduo, de modo que ele corresponda com fidelidade às verdades, isto é, ao padrão de indivíduo que a sociedade necessita.

Isto ocorre porque mesmo existindo um grande número de pessoas que não sabem ler e escrever, a sociedade em que vivemos nos dá outra idéia desse fato, ao apresentar a maioria das informações que recebemos baseadas no código escrito; tornando-se difícil imaginar pessoas que se comuniquem e, até mesmo locomovam, sem o uso do alfabeto. Existem, portanto, exigências de um mundo letrado coordenadas por aqueles que sabem ler e escrever, impossibilitando outras maneiras de comunicação anteriormente usadas.

A palavra que compartilhava emoções, acordos e aspirações perde a mobilidade, quando ocupa lugar determinado na estrutura da frase que irá compor um texto. Essa oralidade, segundo Möl (1997, p. 63), “... *funda o eu, enquanto identidade pessoal desses sujeitos*” que não sabem ler nem escrever. Impossibilitados de se expressarem, buscam a palavra escrita na certeza de somente através dela, poderão perceber-se como indivíduos dessa sociedade alfabetizada. Neste sentido, têm suas mentes escolarizadas, ao acreditarem na instituição como o lugar onde cessarão suas buscas, diante da necessidade da apropriação da leitura e da escrita imposta pela sociedade letrada. Procuram, desta forma, por uma educação que possa suprir suas carências enquanto não alfabetizados, expondo-se à práticas pedagógicas, onde o uso da oralidade restringe-se quase que somente ao cumprimento do estabelecido, da regra a qual prevalece sobre a expressão pessoal, o diálogo.

Neste ambiente escolarizado, a busca por um saber necessário para a vida, justifica um tipo de relacionamento unilateral, baseado na figura do professor; o qual reforça sua autoridade na condição de ensinar pessoas classificadas pela sabedoria institucional de não alfabetizadas (Illich, 1970).

As crianças ao ingressarem no ritual da instituição, não estão alheias a essa busca de saber, pelo simples fato de seus pais mandá-las para lá. Elas não desconhecem as intenções familiares de prepará-las para uma vida futura e de que a escola é o lugar onde isto deverá acontecer. Mas, a princípio, sua participação nas brincadeiras e nos jogos da pré-escola, não lhes possibilita perceber o quanto é disciplinador o ambiente em que ingressaram. Envolvidas por estas atividades que ocupam grande parte do seu dia a dia, ignoram o quanto as brincadeiras na escola diferem daquelas praticadas fora dela.

Porém, é sabido, que chegaram na instituição escolar para “aprender”, não para “brincar” e a possibilidade de exercerem essas duas atividades não parece ter sido desconsiderada, já que existem momentos na rotina pré - escolar em que *brincam* e outros em que *estudam*, entendido aqui como uma forma de trabalho.

Neste sentido, muitas vezes na instituição escolar, apesar de conseguirmos, em muitas ocasiões, realizar um trabalho considerado criativo, isto não serve para viabilizar a hipótese de que esta atividade possa se caracterizar como um lazer já que para que se diga que algo é lazer, é preciso que se leve em conta principalmente, a **atitude** do indivíduo que está executando a atividade. Conforme Marcellino (1990) o lazer é definido basicamente sob três aspectos, os quais servem de condição para que se estabeleça como uma necessidade

humana quando praticado. São eles: *o tempo, atividade e atitude*. É participando da união desses aspectos, que este espaço de tempo poderá ser desenvolvido. Neste sentido, as atividades inseridas dentro dessa dimensão temporal, necessitam estar desvinculadas da obrigatoriedade para não serem confundidas com outras que podem estar relacionadas ao mundo do trabalho. Portanto, a **livre escolha**, é um elemento que muito reforça esta diferenciação entre atividades de lazer e atividades de trabalho. É equivocado pensar que quando se trabalha sob determinadas circunstâncias as quais possibilitam uma aproximação com o lazer, estejamos caminhando em seu espaço. Também é importante considerar que, em muitas ocasiões, a escolha de determinada atividade de trabalho não pressupõe a presença de um componente vocacional, que permita a essa pessoa o exercício adequado dessa função.

Uma atitude movida pelo interesse, pelo desejo e satisfação pessoal pode ser o guia para o encontro desse espaço chamado lazer.

Dumazedier (apud Jesus, 1998, p. 48-9) atribuiu algumas características ao lazer, consideradas importantes para seu entendimento. São elas: o caráter libertário, em que o tempo usado para que essas atividades possam se desenvolver, precisa ser desvinculado de outras obrigações, sejam elas políticas, espirituais, educacionais, profissionais ou familiares; o caráter desinteressado é a vivência de um momento único, por isso, apresentando um fim nele mesmo; o caráter hedonístico é que sua força como atitude que se manifesta em sua plena satisfação deste ou daquele momento, reside no interesse, como um meio de parada ou continuidade do mesmo; o caráter pessoal é o fator que peculiariza

essa atividade visto que sua satisfação só adquire plenitude quando a *pessoa estiver livre de rotinas estereotipadas*, bem como do stress causado pela sociedade atual.

## CAPÍTULO II

### **AS CRIANÇAS BRASILEIRAS: Um pouco da sua História**

O assunto que será abordado neste capítulo, vem sendo estudado por vários pesquisadores relacionados a diversas áreas de ensino tais como: sociologia, antropologia, história, psicologia e educação. Sendo assim, são diferentes enfoques que irão proporcionar uma visão bastante ampla sobre o tema. Por isso, para fazer um recorte daquilo que seria fundamental para o alcance dos objetivos desta pesquisa, considereei alguns aspectos sociais e históricos da infância, tomando como base as idéias de Ariès, Gelis, Del Priori, entre outros.

Partindo do significado da palavra infante e de um conceito universal de infância, caminho em busca de uma história específica da criança brasileira, resgatada através de narrativas, cartas e livros de pessoas que aqui estiveram no Brasil. Estas, retratam o dia a dia de crianças índias, negras, brancas e mestiças, cuja heterogeneidade de hábitos e costumes aguçou os olhares e discursos de viajantes estrangeiros. Pessoas que chegaram ao Brasil para ficar um mês, um ano e algumas delas permaneceram mais de 30 anos, possibilitando que, através

ano e algumas delas permaneceram mais de 30 anos, possibilitando que, através de suas palavras e expressões, fosse confeccionado um quadro histórico brasileiro dos meados do século XIX. Apesar do empirismo dos depoimentos de professores, médicos, pintores, jornalistas, pastores protestantes e tantos outros cujas atividades exercidas funcionam como uma espécie de filtro para as observações obtidas, parece que ao menos uma imagem da criança brasileira nesta época nos é permitido enxergar.

## 2.1 A Infância no Brasil

Quando se fala sobre infância, o discurso daquele que a estuda organiza-se em torno de uma 3ª pessoa, sobre a qual se pretende dizer algo que está fora, alheio a esse indivíduo. Provavelmente, pelo fato dela estar relacionada a um período já vivido por aquele que dela irá falar.

Tanto infante<sup>11</sup> como infância e demais palavras oriundas, estão relacionadas ao não falar. É esse silêncio temporário pelo qual passa todo ser humano ao nascer, que cristaliza sua posição no discurso sujeitando-o a fala de outrem. Quando seu tamanho se estabilizar e sua vontade se adequar aos padrões de determinada sociedade, ele achará sua voz. Por isso, é que existem vários discursos que fundamentaram as várias áreas de conhecimento que tiveram como objetivo de estudo, a criança, do nascimento à puberdade; particularizando-a a fim de diferenciar seu universo do mundo adulto.

---

<sup>11</sup> A palavra infante é constituída por um prefixo IN que significa negação, junto a um sufixo FANTE

Conseqüência de idéias construídas ao longo de séculos, a *descoberta da infância*, deu-se a partir do Renascimento Italiano no século XV. Foi necessário, para isso, que ocorressem mudanças na forma como o grupo familiar da Idade Média percebia o nascimento de seus descendentes. Havia na época, um sentimento familiar voltado para a linhagem considerada um processo de ordem natural. Neste sentido, a criança era vista como um *rebento* proveniente de um *tronco* comunitário, constituído por seus pais e demais pessoas consideradas parentes. Desde pequena, a criança já se expõe ao convívio público junto a *parentela*, preservando-se somente na ocasião do nascimento sua privacidade junto aos pais. É considerada um ser *inacabado*, vista como um corpo que precisa de outros corpos para sobreviver, desde a satisfação de suas necessidades mais elementares, como alimentar-se. Os primeiros anos de vida, são para ela, o tempo das aprendizagens do meio que a cerca. Brinca com outras crianças da sua mesma idade e até maiores do que ela; arrisca-se em busca de saberes que lhe poderão ser úteis para viver em comunidade. Inserida num grupo familiar em que predominam os rituais de ancestralidade e, onde o uso do corpo para procriação prevalece sobre a vontade de cada um sobre si, é símbolo de continuidade entre gerações que virão se sucedendo. Uma quebra desse ritmo natural, só irá acontecer com o aparecimento das enfermidades físicas que, ao causarem sofrimento ao corpo das pessoas, farão despertar nelas o desejo de viverem e preservarem a vida daqueles a quem amam. É o nascimento de outras formas de convívio familiar, buscadas em laços afetivos os quais irão preponderar

---

proveniente do verbo latino FARI: falar, dizer (Leite, 1997).

sobre a consangüinidade anterior. Neste sentido, as crianças nascidas desses relacionamentos, receberão uma atenção particular que irá diferenciá-las do grupo. Por apresentarem natureza própria, serão amadas por elas mesmas, saindo do anonimato com suas especificidade e necessidades individuais.

Ariès (apud Piacentini ,1995, p. 2) foi quem identificou a presença de uma idéia de infância que mais se aproximava do sentimento moderno representada pelos anjos adolescentes, Jesus Menino e a criança nua.

No entanto, esse novo sentimento de infância, não nasceu de uma hora para outra nem seguiu uma linearidade, foi resultado de um longo período de transformações culturais, onde a criança ao se diferenciar do adulto, sinalizou para novos espaços no âmbito familiar e social. Isso irá resultar em outros tipos de relacionamentos entre pais e filhos no que poderia ser chamado de "apaixonamento" entre ambos. Toda essa afetividade, irá sugerir uma educação alegre e divertida para essa criança, cuja singularidade e graça chamará cada vez mais a atenção do adulto.

No Brasil, esta graciosa imagem infantil, se fará representar em procissões religiosas da 4ª feira de Cinzas, onde algumas crianças vestidas de *anjinhos*, exibirão roupas de seda, enfeitadas com rendas e lantejoulas. Na cabeça, as mesmas usavam adornos em forma de tiaras, os quais moldavam seu rosto e cabelos. A maneira como caminhavam durante as procissões, parecia mostrar o quanto sentiam-se admiradas pelos adultos (Leite, 1997, p. 39).

Uma admiração proveniente desse novo sentimento de infância, que

também se faz presente nas obras de arte do século XV<sup>12</sup>, são todas imagens como a sociedade as vê. Esta visão dela própria, de seus problemas e possibilidades, irá condicionar sua posição centralizadora ou marginalizada neste contexto. Este reconhecimento do espaço que a infância ocupa na sociedade brasileira, implica na realização de uma viagem no tempo em busca da reconstrução do passado de diferentes crianças que, ao serem observadas e descritas, passam a fazer parte de livros e dos diversos trabalhos já elaborados sobre a infância.

## 2.2 Os Modelos de Criança trazidos pelos Jesuítas

A criança descrita pelos estrangeiros que no Brasil chegaram no séc. XVI, escondeu sua identidade sob o corpo da mãe. Quem eram elas afinal?

Resgatar a sua história, segundo Del Priori (1995, p.7-8)

*... é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas [...] Situações que empurraram por mais de três séculos a história da infância no Brasil.*

Quando se pretende falar sobre a história da infância no Brasil, é necessário buscar detalhes aparentemente isolados que fizeram parte do cotidiano de crianças índias, brancas, negras e mestiças. Muitas provenientes de famílias consangüíneas, outras não. Uma minoria que sobreviveu ao abandono e

---

<sup>12</sup> Isto pode ser verificado no trabalho de Piacentini, Telma A. Fragmentos de Imagens de Infância. São

ao infanticídio confinadas nas várias instituições de proteção à infância existentes na época. Instituições que, ainda hoje se mantêm, possibilitando com isso, uma aproximação e, conseqüente, confronto entre passado e presente.

Neste contexto é preciso ir buscar na história situações vividas por mais de três séculos como "*as rodas de expostos*" do século XVIII, supostamente usadas para evitar o abandono de crianças mas, que também, provocaram suas mortes. Essa história tem início no século XVI, com a chegada dos jesuítas à terra de Santa Cruz, depois chamada Brasil. Estes recém-chegados, tomados por um certo encantamento, sentem-se transportados ao paraíso terrestre. Ou seja, a visão de árvores diversas, o canto de coloridos pássaros, a natureza selvagem do Brasil, compõem o cenário de um país tropical que ao se expor a seus visitantes, instiga-os a transformar o que vêem.

Para estes missionários da Companhia de Jesus que vinham das Índias então descobertas, esta paisagem natural que incluía seus habitantes, neste caso os indígenas, precisava de ordem, faltava-lhe a marca da civilização. Uma civilização capaz de segundo Del Priori, (1995, p.10), "*...adestrar aquelas almas para receberem a palavra de Deus*". Referindo-se aqui às almas jovens, inocentes, infantis dos pequenos índios brasileiros.

Segundo Ariès (apud Piacentini, 1995, p. 2), já em torno do século XIII, atestou-se a presença dos diversos tipos de infância mais próximos do sentimento moderno: "*...são os anjos adolescentes, Jesus Menino e a criança nua, como alegoria da morte e da alma*".

Para a autora acima citada, são estas descobertas que irão se ampliar no século XIV, desencadeando um sentimento de infância que não existia nos séculos X e XI.

No Brasil os primeiros modelos sobre a criança, foram trazidos pelos jesuítas, diferenciando-se muito das crianças brasileiras; e muito pouco com as descobertas européias sobre a infância. Neste contexto, propagam-se duas representações infantis: uma mística repleta de fé, é o mito da criança-santa; a outra de uma criança que é o modelo de Jesus, muito difundida pelas freiras carmelitas. Inspirados por estas imagens, capazes de transcenderem aos *pecados terrenos*, os jesuítas vêem nas crianças indígenas o “papel en blanco”<sup>13</sup> que desejam escrever; antes que os adultos com seus *maus costumes* os contaminem. Para eles, o pequeno corpo da criança, o caminhar infantil, as suas tenras mãos irradiavam uma meiguice absolutamente convincente para conversão das almas mais empedernidas. Nota-se aí, todo o investimento que os jesuítas fizeram junto aos pequenos índios brasileiros, que futuramente poderiam formar a legião de pregadores da fé cristã, sendo este um dos principais objetivos da Companhia de Jesus.

Em 1554, Nóbrega funda em São Vicente o 1º colégio de catecúmenos (aqueles que se preparam e instruem para receberem o batismo); juntando-lhes alguns órfãos que vieram de Portugal e alguns mestiços da terra (Del Priori, 1995). Para esta autora, José de Anchieta, em seus sermões, os mimos e a fartura de riquezas eram maléficis aos índios e órfãos. O amor paterno

---

<sup>13</sup> Expressão usada por Manuel da Nóbrega, 1549, em suas cartas citada por Del Priori. História da Criança

ou do educador deveria seguir o modelo divino: *que castiga para combater os vícios e os pecados mundanos.*

A caminhada desse “amor correccional” baseada na meditação, na concentração, na disciplina do espírito e na subjugação dos sentidos, conduzirá a educação dos jovens cristãos. Trata-se de um submetimento da criança, pelos jesuítas, a um regime de normas sociais e morais rigidamente hierarquizadas, que irão atender às especificidades infantis. Esse psicologismo jesuítico, irá alicerçar-se em seus objetivos que visam usar a criança para promover sua obra missionária benesse e, ainda, garantir a continuidade da mesma.

Segundo Del Priori (1995, p. 15) “*A infância é percebida como momento oportuno para a catequese porque é também momento de unção, iluminação e revelação (...) Momento visceral de renúncia, da cultura autóctone das crianças indígenas.*”

Assim, fazendo uso dessas concepções, irão se desenvolvendo práticas pedagógicas de aculturação de tupis e tamoios à fé católica. Para isso, inicialmente, eram realizados contatos onde se destacavam as diferenças culturais branca e indígena. Depois, pouco a pouco, a aproximação dos recém-chegados, ia atraindo os índios que acabavam por imitá-los. Os motivos que poderiam desencadear essas atitudes não eram claros. Possivelmente, ficassem assombrados e fascinados pelas práticas religiosas que assistiam nas celebrações dos jesuítas.

O fato, é que após demonstrarem certa empatia com os jesuítas,

traziam seus filhos para serem ensinados. Estes com o consentimento do cacique indígena, iam viver nas “casas de muchachos”<sup>14</sup>.

Neste local, aprendiam a ler, escrever e também “bons costumes”. Os mesmos confessavam-se de 8 em 8 dias e, à tarde, saíam para caçar e pescar, a fim de manterem sua subsistência, pois quem não trabalhava, também não comia. Isto é, sua alimentação, além do pescado e da carne de animais selvagens do lugar, era acrescida de mandioca (transformada em farinha), abóbora e alguma verdura.

As particularidades alimentares dessas crianças demonstravam que os jesuítas não estavam alheios aos hábitos dos indígenas, como por exemplo, o fato deles não guardarem alimentos. Mas, por outro lado, a ênfase dada a uma alimentação de subsistência, praticamente basilar, reforçava a imagem da *criança-santa* da época.

Conforme Del Priori (1995) para ilustrar melhor esta visão, há um registro de uma carta jesuítica que narra os acontecimentos de uma casa dos meninos de Jesus, onde havia o que ele chamou de disciplina das muitas sextas-feiras do ano. *“Os indiozinhos não se flagelavam apenas nas procissões mas depois de varrer as ruas... a ponto de que... foi necessário muito deles curarem-se em casa”*. Este relato, demonstra o quanto a pedagogia jesuítica queria transformar essas crianças em exemplos de santidade, para assim formar uma cultura sincrética, ou seja, uma mescla entre crenças ancestrais e visões celestiais.

---

<sup>14</sup> Esta casa reunia crianças índias e mestiças, também chamadas de “órfãos da terra” (oriundos de uniões

Para as crianças acontecimentos passados, começavam a confundirem-se com o que vivenciavam, num emaranhado de sofrimentos físicos e psicológicos cruéis. Na compreensão dos jesuítas, isto não passava de tentações demoníacas, que deveriam ser sanadas através de um disciplinamento desses corpos frágeis e úteis.

Nas “casas de muchachos”, essas crianças eram instruídas em atividades variadas tais como: canto, oratória e aprendizagem de flauta.

Em 1564, foi solicitado a ordem geral, uma gramática para atender ao ensino de perguntas, que já havia iniciado. Porém, gradativamente, os instrutores jesuítas começaram a demonstrar aversão à cultura aborígine, cumprindo seu propósito de submetimento dessas crianças a um processo de aculturação. Esses pequenos índios convertidos, mandados à Lisboa, seriam as testemunhas vivas de uma tentativa de aproximar regras e culturas diferentes. Essa seria, também, uma maneira de serem coroados os esforços de Anchieta, Nóbrega e tantos outros que aqui chegaram.

Para ajudá-los na concretização desses objetivos, haviam meninos provenientes das “casas de muchachos” que poderiam servir para ajudar os jesuítas na sua missão de converterem os indígenas em uma espécie de intérprete dos mesmos. Estes eram chamados de meninos-língua. Estes meninos que, depois de permanecerem por algum tempo nas “casas de muchachos”, demonstrassem maior número de aptidões e qualidades em relação aos demais, eram os escolhidos para função de “meninos-língua”. Assim, devidamente

instruídos, eles poderiam deslocarem-se da Bahia para São Vicente, por exemplo; ou até mesmo para um colégio de Coimbra. A garantia desse livre-trânsito, baseava-se no seu total disciplinamento às regras impostas pelos jesuítas. Regras essas que eram alheias a seus costumes, tais como o de andarem despidos e até mesmo da forma como se divertiam. Quanto a esse último aspecto, muitas cartas dos jesuítas faziam menção à forma como as crianças índias nadavam no rio, brincavam, cantavam e extraíam sons de cascas de frutas. Nestes relatos, a sensibilidade musical deles, chama muito a atenção dos jesuítas, a ponto dos mesmos acreditarem que fazendo uso dessa habilidade, poderiam cativá-los ainda mais.

Segundo Leite (1997, p.40) é numa escola de marinheiros que serão encontrados uma centena de meninos indígenas, principalmente, aqueles domesticados nos estabelecimentos jesuíticos. Eles são recolhidos onde estiverem pelas autoridades e mandados para essas escolas navais. O autor explica ainda que: *"...Dizem que acabam dando bons marinheiros. Os aborígenes, os selvagens e os mansos, ligam pouco para seus filhos, às vezes vendendo-os por um trago de cachaça, e que seus filhos não dão maior importância aos pais"*.

O contato da população indígena com os jesuítas, conseguiu afastá-la de seus costumes, crenças e valores, transformando-os em pessoas dóceis e apáticas. O entusiasmo inicial desses silvícolas, frente aos hábitos e costumes dos missionários, fará com que se torne mais fácil a sua catequização. Um processo que se inicia através de seus filhos *"... meninos mui bons e mui*

*bonitos*<sup>15</sup>, submetidos a rituais cristãos místicos balanceados por castigos e por ameaças divinas de um Deus que se faz representar pela majestade dos padres jesuítas em suas celebrações. Inesperada mistura de pajés com demônios, procissões de fé com o sangue do autoflagelo e anjinhos tropicais, confundidos com Jesus menino. Um espetáculo que irá despertar os indígenas para sentimentos aparentemente inexplicáveis, conduzindo-os à atitudes contemplativas e de louvor frente a tudo que vêem. É assim que passam a entregar seus filhos aos jesuítas para que estes os ensinem as práticas religiosas que futuramente irão guiá-los para o encontro com Cristo.

Confusos frente a mistura de rituais indígenas e cristãos pergunta-se: qual dessas práticas sociais lhe era mais significativa? Nesse embate cultural, causado pelo intercâmbio cultural desses dois grupos, irá revelar-se o submetimento do 1º pelo 2º, denúncia da não aceitação de uma cultura autóctone, sufocada por regras alheias às suas vivências. O uso da bebida foi uma das conseqüências que vieram ilustrar essa desordem cultural.

### **2.3 A Resistência dos Índios com a Chegada da Puberdade**

Mas, à medida em que o tempo vai passando, estes meninos índios vão crescendo e o cenário começa a modificar-se. Com a chegada da puberdade, considerada "idade perigosa" para os jesuítas, sua origem, sua ancestralidade

---

<sup>15</sup> Trecho de uma das cartas do Padre Anchieta, citado na obra de Del Priori (1995, p. 13).

começariam a manifestar-se. Eles querem seguir seus pais e já não são mais dóceis e obedientes como antes.

Ao saírem das “casas de muchachos”, voltam para suas casas em lugar de se submeterem às aulas de gramática ou outras disciplinas, não querem mais conviver com as normas e obrigações que, até então, lhes eram impostas. Querem, sim, romper com o estabelecido pela pedagogia dos jesuítas, voltando às suas origens. São estes índios, mestiços e mamelucos, agora adolescentes, que saem em busca da vida que irão escolher para si.

Uma vida que foi submetida durante tanto tempo a um disciplinamento que conseguiu inicialmente afastá-los do convívio familiar e cultural. Ao experimentarem, novamente, a liberdade de irem para onde quisessem, não poderiam voltar àquele lugar tão diferente de onde nasceram.

A idéia dos Jesuítas de que a criança índia era um “papel blanco” onde poderia ser inscrito uma outra realidade alheia a eles se modifica, devido a mudança de comportamento do indígena adolescente. A adolescência parece ser, então, um despertador que faz com que seja revisto aquilo que estava adormecido em suas memórias, tais como o nadar no rio, pescar, cantar, pintar o corpo e dançar ao som de taquaras e maracas<sup>16</sup>. Acontece, desta forma, um rompimento entre sua origem e os padrões de uma cultura ocidental. O jovem índio agora quer estar junto a seus pais que, apesar de distantes, não foram esquecidos.

Esta volta às origens, mostra que no “papel blanco”, já haviam marcas

---

<sup>16</sup> Maracas eram instrumentos musicais confeccionados com cascas de frutas, geralmente as de coco, onde

peculiares que não foram percebidas pelos jesuítas durante suas tentativas de consolidar seu projeto missionário. Toda expectativa, trazida das grandes cidades européias e transformadas em instrução para as tribos indígenas, se esmorece, enfraquecendo, também, o domínio dos jesuítas sobre as colônias da então Terra de Santa Cruz.

As fugas das “casas de muchachos” desses jovens índios para um convívio parental, sinaliza a forma que irá se impor na união desses jovens com outros mestiços e mamelucos numa luta pela sobrevivência no interior das colônias.

Não foram poucos os jovens que fazendo uso de armas de suas tribos, voltam para as cidades a fim de combaterem os brancos. Sua resistência a padrões impostos por uma pedagogia disciplinadora que os submeteu a horários, regras e obrigações, impede definitivamente que se cumpra os ideais de uma cultura européia cristã. Neste sentido, as fugas dos horários da catequese e a volta aos rituais de fé em Tupi-Guarani, marcam o início de um sincretismo religioso que irá se desenvolver durante o período colonial.

Porém, apesar dessas mudanças de comportamento dos indígenas, a pedagogia dos jesuítas não esmoreceu, iniciaram uma mudança em suas estratégias de ação. Para isso, abandonaram os habituais castigos físicos, tomando como ideal o modelo de João Batista de La Salle, o responsável pelo ensino básico, oferecido pelas futuras escolas dominicais brasileiras.

## 2.4. A Infância da Criança Filha de Escravos

É início do séc. XVII, o cultivo da cana de açúcar no país necessita de uma mão-de-obra da qual não dispomos. A população indígena que permanece nas colônias, além de ser mínima, não se adapta ao tipo de tarefa que é exigida nos canaviais, ou seja, um trabalho braçal rotineiro muito diferente daquele ao qual estão acostumados em suas tribos. Por isso, os senhores de engenho recorrem ao comércio de escravos, provenientes do continente africano. Estes chegam ao Brasil para uma longa estada.

Falar sobre seus filhos, não é tarefa fácil. Essa população que permaneceu no anonimato para a sociedade opressora da época, manteve-se duramente muito tempo silenciosa, possivelmente suas fugas e rebeliões eram usadas como forma de expressar o que sentiam uma mistura de desespero e coragem.

Arrancados de sua terra de origem e impossibilitados de se comunicarem com parentes e amigos, pergunta-se que sentido poderia ter suas vidas depois desses trágicos acontecimentos? Provavelmente, nenhum. Mesmo assim, encontravam forças para sobreviverem num ambiente tão hostil e desumano.

Era, talvez, no trabalho para seu senhor e dono, junto a outros de sua raça, onde poderiam encontrar um pouco de solidariedade. A jovem Ina Von Bizer (apud Mattoso, 1995) fala em suas cartas para uma amiga deste tipo de trabalho dizendo que neste país, os pretos representam o papel principal, pois todo trabalho é realizado por pretos, toda a riqueza é adquirida por mãos negras.

São estes relatos de viajantes estrangeiros<sup>17</sup>, testamentos, inventários post-mortem e outros documentos, que nos possibilitam imaginar um pouco da rotina diária dos negros no Brasil. Segundo Mattoso (1995, p.77) "*Histórias que falam sobre crioulinhos e pardinhos, nascidos no Brasil, de suas mães negras ou mestiças*". Eram elas que os carregavam para o trabalho amparados em suas costas com o auxílio de panos coloridos. Só desta maneira, poderiam manter as mãos livres para suas tarefas diárias como a venda de frutas no mercado, por exemplo ou até mesmo no canavial.

O pai quase nunca era visto junto à mãe e seu filho, pois muito pouco ou quase nada se sabia dele<sup>18</sup>. Andavam somente a mãe e sua "cabrinha", como eram chamadas as crianças com menos de 2 anos de idade, por não representarem força de trabalho para seus donos.

Segundo Del Priori (1995), por meio de documentos, foi possível estabelecer duas idades de infância para a criança escrava: de zero aos 7/8 anos, quando não desempenhavam atividades de tipo econômico; dos 7/8 até os 12 anos de idade, quando os jovens escravos deixavam de ser crianças para entrar no mundo dos adultos, como um aprendiz. Por isso, ao falar-se sobre as crianças escravas, é necessário certa cautela, devido a esta particularidade, em detrimento daquilo que se pretende esclarecer, ou seja, quem eram essas crianças afinal? Como se relacionavam com o meio onde viviam?

---

<sup>17</sup> Outros relatos semelhantes podem ser encontrados na obra de Marcos Cezar de Freitas. História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

<sup>18</sup> Segundo as análises feitas em inventários entre 1870 e 1874, em Salvador, sobre o estado civil dos escravos recenseados, todas as mulheres dessa amostragem são solteiras. Os batismos realizados no mesmo período, denunciam uma totalidade de crianças escravas ilegítimas, apesar desse fato também atingir um percentual de 62% na população livre. Só que no caso de crianças escravas, este fato é uma evidência de que

Penso identificá-las nesta faixa etária do zero aos 7/8 anos de idade, já que os jovens escravos eram considerados adultos. Conforme Del Priori (1995, p. 80) não se pode desconsiderar que o Código Filipino, usado durante todo o século XIX, estabelecia na sua parte de direito civil, a maioridade para as meninas aos 12 e para os meninos aos 14 anos. E ainda que, a Igreja Católica considerava a idade da razão para seus jovens cristãos, aos 7 anos de idade.

Dessa maneira, tanto a população de crianças livres, como a escrava, estavam submetidas ao cumprimento de normas semelhantes. A diferença entre ambas, residia no fato de que a criança branca poderia ter seu prazo de ingresso na vida adulta prorrogado, enquanto que a negra ou mestiça era imediatamente usada como força de trabalho para seus donos.

Porém, antes que esses acontecimentos mudassem suas vidas, uma e outra, conviviam alegres entre brincadeiras e passeios pelas grandes propriedades de engenho de açúcar. Neste ambiente, tão divertido e familiar, as diferenças entre elas passam despercebidas para qualquer observador. Mas, ao chegarem aos 7, 8 anos, *uns devem dar ordens e outros têm que obedecê-las*.

Provavelmente, a princípio, essa brusca mudança na rotina das crianças escravas não seja por elas devidamente percebida; somente depois do trabalho diário árduo, as mesmas começam a apagar da memória os folguedos infantis, sentindo a sua condição de inferioridade em relação às crianças brancas. Condição esta, que apesar da lei do Ventre Livre de 1871<sup>19</sup>, não sofrerá

---

seus pais foram vendidos, alforriados ou morreram. (Mattoso, 1995, p. 83).

<sup>19</sup> Aqui, faz-se necessário esclarecer que esta lei em seu artigo 1º declarava que os filhos de mulheres escravas deveriam permanecer junto a suas mães até a idade de 8 anos completos; tendo para isto que serem

as mudanças tão propagadas, considerando que a respectiva lei concedia a maioria dos jovens escravos só aos 21 anos. Antes disso, permaneciam servindo ao seu senhor de maneira obediente e eficaz, como já vinha ocorrendo. A diferença, é que depois da lei, um novo espaço de tempo é estabelecido na vida dessa criança, além das idades de 8 e 12 anos, são mais treze anos de exercício, de uma força de trabalho de grande valia para seu usuário.

Com a aprendizagem de um ofício, oferecida por seu senhor, havia uma suposta melhoria de sua condição pessoal, conseqüentemente, um aumento de seu valor e do seu tempo de serviço; que mudava de 21 para 25 anos a sua idade de libertação. Esse tempo acréscimo, justificava-se pelo investimento que seu senhor lhe havia feito com a aprendizagem de um ofício. Porém, quanto a esse aspecto, uma análise realizada no período de 1860-1879 e citada por Mattoso (1995, p. 90-1) explica que *"...das 29 crianças do sexo masculino, com idade de 7 a 12 anos, somente 7 tinham trabalho qualificado; quanto as do sexo feminino, das 29 crianças, 5 eram domésticas e 2 aprendizes de costureiras"*.

E as demais crianças? Qual era o motivo de não terem um ofício como era previsto na lei? Partindo do princípio de que este preparo para a vida adulta lhes estava faltando, é possível supor que seus donos apesar de explorarem ao máximo sua força de trabalho, não cumpriam na íntegra o que fora estabelecido. Só uma minoria era beneficiada com a aprendizagem de um ofício.

---

criados e mantidos por seu respectivo senhor. Ao chegarem a citada idade, este senhor poderia optar entre usar seus serviços até que completasse 21 anos ou entregá-lo ao Estado; recebendo uma indenização no valor de 600 \$ 00. Esta quantia seria paga sob a forma de títulos de renda com juro anual de 6%, dentro de um prazo de validade de 30 anos. A lei também garantia o direito do escravo menor de idade isentar-se dessa prestação de serviços, usando uma indenização em dinheiro anteriormente acertada com o seu senhor. No caso de não ocorrer o acordo a quantia seria extinta (Del Piori, 1995).

Mas também a lei, ao *liberar* o jovem escravo sem *libertá-lo* do jugo de seu senhor, propiciava uma mais valia deste como mercadoria. Mercadoria negociável num mercado que começava a surgir, o de uma mão-de-obra escravizada sob a aparente proteção de seu senhor. Proteção que tem o preço de sua liberdade.

O que lhe restaria fazer nesta situação? Provavelmente esperar que seu tempo de escravidão acabasse, sendo continuamente exposto à negociação de seus donos. Sobre isso, já denunciava o historiador Roberto Conrad (apud Lima e Venâncio, 1997, p. 66), em seus estudos sobre os últimos anos de escravidão que até 1884 comercializava ingênuos<sup>20</sup>. “... Em 1885 haviam sido confiados ao governo, dos 400 mil ou mais ingênuos registrados, apenas 118, o que representava menos de 0,1%.”

Foi necessário que se passassem 18 anos para que, finalmente, a lei de 13 de maio de 1888, viesse libertar a jovem população escrava; fazendo cumprir o que havia sido estabelecido desde 1870. Essa dupla função da lei, vem denunciar o que foi o sistema escravagista brasileiro: uma série de fraudes e boicotes políticos. Isto é, desde a aprovação do seu projeto, até a sua promulgação a lei do Ventre Livre, foi um “*alvo constante de burlas*” (Lima e Venâncio, 1997, p. 64).

As conseqüências desses atos, irão acarretar um significativo abandono de crianças, em sua maioria negras. São crianças largadas nas ruas ou em terrenos baldios, que irão brevemente sobrecarregar o orçamento público.

---

<sup>20</sup> A palavra ingênuo serviu para designar as crianças escravas com idades até 8 anos.

Com o objetivo de melhorar a assistência dessas crianças, é instalada no Brasil, uma instituição de origem medieval chamada a Roda dos Expostos.

## 2.5 A Roda dos Expostos

Esta roda era uma espécie de dispositivo onde eram colocados os bebês abandonados por quem desejasse fazê-lo. Apresentava uma forma cilíndrica, dividida ao meio, sendo fixada no muro ou na janela da instituição.

O bebê era colocado numa das partes desse mecanismo que tinha uma abertura externa. Depois, a roda era girada para o outro lado do muro ou da janela, possibilitando a entrada da criança para dentro da instituição<sup>21</sup>. Prosseguindo o ritual, era puxada uma cordinha com uma sineta, pela pessoa que havia trazido a criança, a fim de avisar o vigilante ou a rodeira dessa chegada, e imediatamente a mesma se retirava do local. Este sistema de roda de expostos, teve origem na Europa Medieval mas, surgiu particularmente, entre 1160 e 1170, no sul da França.

No Brasil esta instituição teve início na época da Colônia, prosseguindo durante o Império, chegando à República. Destinava-se,

---

<sup>21</sup> Na chegada à instituição esta criança era imediatamente identificada fazendo-se o registro de suas características físicas, data de entrada no local, algum bilhete de seus familiares e enxoval, caso houvesse. A seguir, era batizada e recebia um nome. Neste local, permanecia de um a dois meses. Depois desse período, era enviada à mulheres chamadas de criadeiras, devendo permanecer em sua (s) companhia até a idade de 7 anos. Depois disso, era encaminhada a adoção, junto à famílias da sociedade local; ou ainda ao Arsenal da Marinha, no caso dos meninos, e Recolhimento de Órfãos, no caso das meninas. Durante este tempo, deveriam trabalhar em troca de “casa e comida”. Só depois de completarem 14 anos, poderiam ter um emprego assalariado (Freitas, Marcos Cezar. História social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997).

fundamentalmente, ao amparo de crianças abandonadas. Este abandono, devia-se a fatores diversos tais como: a falta de recursos financeiros de pessoas que não podiam criar seus filhos; o grande número de filhos nascidos fora do casamento, por isso considerados ilegítimos; e aos senhores de escravos que, ao venderem suas escravas como amas-de-leite, não sabiam o que fazer com seus filhos.

Falava-se que antes da existência dessa instituição as crianças morriam de fome, frio ou até mesmo eram comidas por animais; tendo suas chances de sobrevivência reduzidas. Embora muitas não tenham chegado à idade adulta, devido à alta mortalidade registrada, em torno de 50 a 70%, este local era ainda a melhor opção encontrada para sanar estes problemas. (Lima e Venâncio, 1997, p. 67).

Devido à colonização, a chegada de famílias européias trouxe costumes antes aqui não praticados, como por exemplo, o uso de amas-de-leite. Era costume de mulheres mais elitizadas, entregarem seus filhos à mães de aluguel, para que estas os amamentasse e cuidasse durante a 1ª infância. Esta prática, quando chega ao Brasil, irá encontrar no comércio de aluguel e compra de escravas a maneira mais adequada para difundir-se.

Conforme Magalhães e Giacomini (apud Lima e Venâncio, 1995, p. 67-8), os jornais da época (Jornal do Commercio, 24 de fevereiro de 1850), faziam anúncios sobre o assunto de diversas formas, como por exemplo: *"Na rua do Espírito Santo há uma ama-de-leite para alugar, parida de 8 dias, sem pensão do*

---

filho". "Aluga-se uma preta, para ama com muito bom leite, de 40 dias e do primeiro parto, é muito carinhosa para crianças, não tem vício algum e é muito sadia e também se vende a cria". (Jornal do Commercio, 3 de agosto de 1850).

"Vende-se uma preta da nação, com bastante leite e da primeira barriga, sem cria, mui vistosa e rapariga". (Diário do Rio de Janeiro, 4 de julho de 1850).

Esta difusão irá desencadear uma campanha veemente dos médicos e sanitaristas da metade do século XIX, que viam nestes procedimentos uma forma de exploração inescrupulosa do trabalho escravo, denunciando a proliferação de doenças como a sífilis nestes contatos entre crianças brancas e ama-de-leite negra. Uma ligação que estimulava o "apego" à superstições, provenientes da cultura africana<sup>22</sup>.

Apesar disso, a situação não se modifica, ao contrário, se agrava ainda mais com o aumento do abandono de crianças pardas e negras no Rio de Janeiro, após 1871. Fato, que parece relacionar-se intimamente à promulgação da Lei do Ventre Livre, já que era muito mais lucrativo a venda de escravas, do que a criação de seus filhos. Conforme Lima e Venâncio (1997, p. 69-70) abandoná-los na Roda, poderia representar "... uma renda de 500 \$ 000rs a 600 \$ 000rs por ano em relação aos 36 \$ 000rs", correspondentes a indenização do governo, durante o período de 8 anos, ocasião em que recebiam o sustento de seus senhores.

Nota-se aqui, uma preferência desses senhores pela obtenção de

---

<sup>22</sup> Maiores detalhes sobre o assunto poderão ser encontrados na obra de Magalhães, E.K.C. e Giacomini, S.M., chamada "A escrava ama-de-leite anjo ou demônio?" In: Barroso, C. e Costa, A.O. (org.), Mulher, mulheres. São Paulo, Cortez. Fundação Carlos Chagas, 1983.

lucros mais imediatos, proporcionados pela venda de suas escravas “recém-paridas”, em relação a uma espera do trabalho de seus filhos que deveriam sustentar; sem considerar ainda, a alta taxa de mortalidade infantil existente na época

Com o aumento do número de crianças expostas ao abandono pelas ruas e nas portas das casas das famílias, as Câmaras Municipais não conseguem mais arcar com as despesas dessa manutenção. Sendo assim, é que em 1738, na Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, é instalada uma Roda de Expostos. Este fato, faz com que os gastos das Câmaras sejam minimizados, devido a um auxílio financeiro anual proveniente do Senado, devido a uma ordem da rainha, na época D. Maria I, podendo também contar, com o auxílio de doações provenientes de várias pessoas abastadas da época, dispostas a viabilizar esta obra, que é a 2ª do gênero no Brasil.

A 1ª Roda dos Expostos foi aberta na Santa Casa de Misericórdia do Salvador em 1726. Ainda no período colonial, uma 3ª e última roda é estabelecida em Recife. Mesmo, após a Independência do Brasil, estas três rodas continuavam a funcionar. Em 1825, uma outra roda é instalada na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Nesta cidade, o número de crianças expostas se eleva muito, a ponto de ser um dos níveis mais altos do Brasil. São registrados segundo Marcílio (1997) no período de 1741 a 1845, 3.468 batizados de expostos em São Paulo, uma realidade que não passa despercebida do governador da época, mas que intimida a Câmara Municipal, quanto ao cumprimento de seu dever em contribuir com as despesas na nova casa. Todavia, cumpre o seu acordo durante

três anos apenas.

Em 1828, uma Lei dos Municípios é sancionada, eximindo as Câmaras Municipais desse acordo, para colocar à serviço do Estado este auxílio-despesa. Caberia agora a Assembléia Legislativa de cada província, enviar o subsídio necessário para auxiliar as Casas de Misericórdia.

Depois dessa lei, outras rodas de expostos são criadas. A 1ª em Porto Alegre, no ano de 1837. Seguindo o modelo da capital, a Assembléia Provincial impõe a abertura de outras rodas de expostos nas cidades do Rio Grande (1838) e Pelotas (1849). Na Bahia (década de 1840), é instalada uma 2ª roda na cidade de Cachoeira. Segue-se, também, uma 2ª em Pernambuco na cidade de Olinda. No Rio de Janeiro, na cidade de Campos, uma 2ª roda é criada.

Em Santa Catarina, na capital do Desterro (Florianópolis), no ano de 1828, a Irmandade do Senhor do Bom Jesus dos Passos é quem cuidou dos expostos daquele lugar; na falta de uma Casa de Misericórdia.

Surge na cidade de Vitória em 1862, uma pequena roda, mantida pela Misericórdia local. O mesmo acontece em Mato Grosso na cidade de Cuiabá, em 1833 (Marcílio, 1997 p. 62-4).

De todas essas rodas de expostos, apenas as 5 maiores sobreviveram (Salvador, Rio de Janeiro, Recife, São Paulo e Porto Alegre); as demais deixam de funcionar na década de 1870.

O século XIX irá iluminar de outra maneira as manifestações de solidariedade para com os mais pobres. Estas, calcadas no utilitarismo, irão exercer outras formas de filantropia menos caritativas. Com a propagação de uma

medicina higienista, o tratamento dispensado aos expostos nas Casas de Misericórdia será duramente criticado. Para melhoria dessas condições a Igreja irá intervir, assumindo a administração das casas e rodas de expostos de Salvador, Rio de Janeiro e outras mais. São trazidas para o Brasil diversas ordens religiosas femininas, para cuidarem desses expostos, tais como as irmãs vicentinas, as de São José de Chanberry, as Dorotéias, dentre outras.

Com isso, essa assistência começa a sair das municipalidades para contratação dos serviços prestados pelas ordens religiosas femininas.

No século XIX, inicia-se um movimento para extinção das rodas de expostos, o que já estava acontecendo na Europa. A partir daí, essa instituição passa a ser considerada contrária aos interesses do Estado, recebendo críticas de médicos higienistas, que viam esta forma de assistencialismo como responsável pelas mortes prematuras de crianças.

Muitos aderiram a esse movimento, como os juristas empenhados na elaboração de novas leis para proteção da criança desamparada, e o futuro adolescente infrator. A pretensão da época era uma melhoria da vida humana baseada em teorias evolucionistas dos, então chamados, eugenistas<sup>23</sup>.

Como no Brasil este movimento foi fraco o sistema de rodas de expostos sobreviveu até o século XX. No Rio de Janeiro a roda foi fechada em 1938, Porto Alegre em 1946, São Paulo e Salvador em 1950.

---

<sup>23</sup> Eugenistas eram pessoas dedicadas ao estudo das causas e condições que poderiam melhorar a raça das gerações; favorecendo com isso o seu aperfeiçoamento e reprodução (dicionário Escolar da Língua Portuguesa, 1994, p. 464).

## 2.6 A Marginalidade da Criança e a Luta pela Sobrevivência

A explosão democrática do século XIX nas cidades médias e grandes, ocasionaram uma forte luta pela sobrevivência, provocando a marginalidade social e a morte prematura de crianças. Problemas já existentes em séculos anteriores, que irão se agravando à medida em que essa população denominada infante passa a ser percebida. A criança pequena carregada pela mãe, por um irmão ou por uma escrava, sai de sua casa a fim de que lhe possa ser garantido o sustento. Observada por visitantes estrangeiros que estiveram no Brasil naquela ocasião, suas idas e vindas cotidianas junto às suas mães, recebem a seguinte narrativa:

*... veêm-se [no mercado] altas negras minas, toucadas com um pano de musselina em forma de turbante, com o rosto cheio de entalhos, [...], acoradas sobre esteiras junto de seus frutos e legumes; a seu lado estão os moleques, inteiramente nus. Aquelas cujos filhos ainda mamam, trazem-nos atados às costas por meio de um largo pedaço de fazenda riscada [...] o filho sobre os rins, com os braços e as pernas abertos [...], conserva-se assim todo o dia abalado pelos movimentos da mãe, com o nariz pregado nas costas desta [...] alguns molequinhos de três a quatro anos voltavam com a sua ração de feijão que os frágeis estômagos mal podiam ingerir: por isso quase todos tinham grandes barrigas, cabeças enormes, pernas e braços delgados, todos os indícios enfim do raquitismo (Kidder & Fletcher apud Leite, 1997, p. 32-3).*

Este era, provavelmente, o dia a dia da maioria das crianças brasileiras, filhos de mães escravas, órfãos de pai, que brevemente irão transformarem-se em força de trabalho produtiva. Na época, regidos pelo código Filipino que vigorou

até o fim do século XIX e por normas da igreja católica, vêm-se precocemente desempenhando algumas tarefas adequadas a sua idade, que tendem a se intensificar a partir dos 7 anos. Na idade dos 8 aos 12 anos, as crianças já eram consideradas adultos-aprendizes.

Expostos a preconceitos raciais e de classe, passam a ser vistos devido ao abandono precoce, como menores transformando antigas traquinagens em violências. São esses “moleques”, que nas palavras de um viajante - ao presenciar o que ele chamou de Revolta de São Cristóvão em 1828, na cidade do Rio de Janeiro - “... *perseguiram e mutilaram os comerciantes locais até a morte. T tamanha ferocidade deixou várias vítimas. A maioria de artesãos irlandeses*” (Walsh apud Leite, 1997, p. 30-1).

Nota-se, aqui, como pode ocorrer mudança de sentido de uma mesma palavra ou expressão, sob o olhar de uma pessoa fora daquele contexto, como neste exemplo, onde a palavra “moleque”, significava um menino de pouca idade ou ainda um escravo jovem recém-chegado da África, adquirindo uma conotação mais grave. Neste sentido, nuances narrativas podem muitas vezes causar diversas interpretações mas, nem por isso, invalidam a análise do que é preciso nessas leituras, a possibilidade de uma reinterpretação desses acontecimentos.

Na narrativa anterior que envolve mães escravas com seus filhos carregados às costas, é possível perceber um rápido julgamento sobre a atitude dessas mães frente a maneira de carregar seus filhos. A posição das pernas e dos braços, abertos sobre as costas da mãe, provavelmente seria prejudicial para essas crianças. Porém, de que outra forma elas poderiam carregá-las? Junto à

barriga? Prejudicaria a sua mobilidade já que precisariam carregar, além dos filhos, suas mercadorias. Fazia-se necessário, também, que mantivessem as mãos livres para o trabalho, assim, ao escolherem as costas, para transporte dos pequenos, apesar de desconfortável, não os privava de ficarem junto ao corpo delas. É bem provável que a posição dessas crianças causasse menos prejuízo físico quanto o uso de faixas para modelar<sup>24</sup> o corpo infantil, utilizado em épocas passadas.

De qualquer maneira, não se pretende justificar o tratamento dispensado a essas crianças por suas mães, ou um provável desleixo para com elas, mas analisar esses fatos, numa época onde predominava um sistema escravagista de trabalho. Um período, em que a vida dessas pessoas foi marcada pela fome e por várias doenças infantis de causas desconhecidas. Por isso, a existência de um alto índice de mortalidade infantil na época.

Neste cotidiano marcado por uma difícil sobrevivência das mães com seus filhos, a ausência do pai parece constante. Muito embora existam as advertências quanto a esse aspecto. Devido à ambigüidade da palavra ausência, surgem várias interpretações que poderão ser atribuídas às crianças como: órfãos, filhos ilegítimos ou expostos.

A narrativa que faço a seguir é mais uma memória tentando fornecer dados que possam elucidar os problemas da infância no Brasil. Uma pessoa ao fazer uma visita a um bairro do Rio de Janeiro, na companhia de um amigo, observa uma “venda” na estrada, onde algumas crianças negras brincam no

---

<sup>24</sup> Nas palavras de Gelis (1993), o uso de faixas para modelar o corpo das crianças, usado no século XVI,

quintal desse estabelecimento. Porém, sua atenção focaliza apenas uma delas, bastante diferente das demais. Trata-se de um menino de raça branca, cabelos claros encaracolados e olhos azuis. Imediatamente o viajante dirige-se ao dono da venda e pergunta-lhe se é seu filho. Este diz que não, explica que a criança é sua escrava. A revelação surpreende ainda mais o visitante que chocado e incrédulo, supõe que o pai dessa criança desconheça o fato. Mas é informado de que o mesmo não só tem conhecimento da situação, como o hábito de vender seus filhos juntamente com suas mães escravas. Estarrecido, esse europeu não consegue entender como é possível um pai vender seu próprio filho (Walsh apud Leite, 1997).

Justifica-se, assim, através deste relato às dificuldades que poderão envolver a interpretação dessas informações se o objetivo é abordar a concretude histórica de determinada época. Essa criança de “pai ausente”, poderá tornar-se futuramente um filho ilegítimo, provocando alterações em dados quantitativos que se apresentem nos trabalhos estatísticos. Por isso, a necessidade de uma relativização de dados, que ora se assemelham e ora de diferenciam.

Por outro lado, também, revelam-se preconceitos sociais e políticos, daqueles que tiveram a oportunidade de tornar público suas experiências pessoais. Experiências essas, cujo conteúdo ora mais, ora menos aprofundado, acabou por fornecer detalhes importantes sobre a vida de outras pessoas. É o que irá perceber-se nesta descrição do cotidiano de famílias ricas fluminenses, com seus filhos misturados aos filhos da ama-de-leite, provavelmente alforriada;

---

bem como gorros e toucas causavam-lhes sérias deformações físicas.

correndo pela casa, divertindo-se ao ver visitantes e até mesmo jantando com seus donos ou “pai”, se assim for de hábito chamá-lo.

Para salientar alguns detalhes desses episódios, faz-se necessário transcrevê-los:

*Nas famílias que têm alguma tintura de costumes europeus, esses desagradáveis pequeninos bípedes são conservados no quintal, crianças de cabeça lanosa, a maioria despida de qualquer roupa [...] em casa de um velho general da alta sociedade na hora do jantar, dois pequeninos pretos de azeviche<sup>25</sup> quase se penduravam no “pai”, até receberem seu bocado de comida das mãos dele. [...] Aonde quer que as senhoras da casa se dirijam, esses animaizinhos de estimação são colocados nas carruagens, e considerar-se-iam muito ofendidos em serem esquecidos como qualquer filho espoliado (Walsh apud Leite, 1997, p. 33).*

Na maior parte dos trechos transcritos, o uso de palavras com duplo sentido se faz notar, o que nem sempre é percebido por um leitor mais afoito. Por esse motivo, a segunda e talvez a terceira leitura, são necessárias, a fim de que se consiga perceber o que o autor quis transmitir. Porém, no trecho acima, parece-me evidente a manifestação de preconceitos raciais, tradicionais e de classe por parte desses autores. Percebe-se que sentem-se incomodados com a presença de crianças negras circulando nesses ambientes familiares. “Criaturinhas”, na opinião deles, tão diferentes fisicamente, indisciplinadas, sem hábitos e atitudes, estariam mais assemelhadas aos animais do que à espécie humana. Causava-lhes surpresa e uma ponta de indignação, ao observarem esse tipo de convívio mútuo.

---

<sup>25</sup> O azeviche relacionava-se a coisas negras, provenientes do linhita que era um tipo de carvão fóssil da era terciária ou secundária, com vestígios de organização vegetal (Dicionário da Língua Portuguesa, 1994, p.

É necessário que se observe, neste contexto, o quanto eram diferentes os hábitos europeus dos brasileiros. Desde as condições climáticas que estabeleciam outras formas de vestir e alimentar, até a própria condição da maioria das pessoas que viviam no Brasil, ou seja, escravos. Possivelmente, a visão de alguns caracteres semelhantes aos europeus, como roupas, habitação, móveis, louças dessas famílias de maiores recursos econômicos, equivocaram esses viajantes quanto a realidade econômica brasileira, calcada na mão-de-obra escrava. É provável que esses “pretos de azeviche”, já estivessem libertos na ocasião, mas ainda sob a responsabilidade de seus donos.

Estes homens que supostamente eram chamados de “pai”, chamam a atenção novamente através desse disfarce, para a condição dessas crianças que poderiam ser denominadas órfãos. Neste sentido, o relato de Binzer (1980), poderá elucidar melhor a situação dessas crianças. Conta a autora, que era uma prática comum entre os escravos libertos, na falta de um sobrenome, adotarem o da família dos seus antigos senhores. Ela critica o uso de nomes próprios pouco simples tais como: César, Felício, Messias, Elias, Angélica, Maria Salomé, Marcela e Ruth.

Estas crianças, apesar de serem entregues a outras pessoas para serem criados desde o seu nascimento, recebiam um tratamento muito diferenciado, dispensado a essa parcela da população infantil carente de condições de sobrevivência. Seu processo de preparação para a vida adulta, incluía desde os carinhos de suas amas-de-leite, à chegada de uma pessoa estrangeira

denominada preceptor(a), responsável por sua educação; ou ainda a ida para uma escola na capital.

Segundo Leite (1997, p. 23-4),

*..essas crianças brancas e algumas negras tinham suas mães como mestras naturais ensinando às meninas escravas e filhas a costurar, rezar e fazer renda; as primas a tocar piano e cantar; os tios mostrando-lhes livros diversos ou se dispondo a ministrar aulas de geografia e física; os oficiais ensinando a ferrar animais, a fazer sapatos, a construir cercas. As doceiras a fazer doces e flores artificiais, a dissecar animais e plantas, a fazer e enfeitar pratos.*

São esses aspectos, que irão elucidar o cotidiano dessas famílias brasileiras, muito semelhante ao das famílias européias, exceto por alguns detalhes percebidos por um outro dos estrangeiros, que no Brasil esteve. Ele fala sobre a elegância de contrastes entre os jardins das casas e as selvas que os circundam. Porém, a breve visão de “negrinhos” brincando com as crianças filhas dos donos das casas, faz lembrar-se de que não está na Europa<sup>26</sup>.

Este comentário queixoso quanto à presença de negros e brancos habitando um espaço físico comum, era constante por parte das pessoas que visitaram ou moraram por algum tempo neste país. A inevitável presença desses “moleques e negrinhos” andando pela cozinha ou no pátio, completamente nus, demonstrava o quanto os moldes brasileiros destoavam dos europeus.

Para uma jovem preceptora alemã que aqui esteve, as casas brasileiras eram barulhentas, suas crianças travessas, o que exigia daqueles que nelas moravam “*nervos de aço*”. Por isso, acreditavam na necessidade de um

---

<sup>26</sup> Príncipe Adalberto da Prússia (1842) citado por Leite, 1997, p. 32.

disciplinamento que se amoldasse a hábitos tão singulares, como por exemplo, as crianças e os escravos serem tratados por você, os pais por senhor, senhora raramente “*papai e mamãe*” (Binzer, 1980, p. 46).

Diante desse cenário, alguém que viesse a morar com famílias brasileiras teria que se adaptar a essas agruras, a fim de que fosse cumprida a sua missão de educar seus filhos. Crianças, vistas como rebeldes e malcriadas de um ponto de vista equivocado, pois baseava-se numa *imagem da criança européia* para avaliar as brasileiras. Por outro lado, a presença da escravidão com suas peculiaridades de etnias e costumes também deixavam perplexos esses visitantes estrangeiros despreparados para esse convívio. Neste contexto, aparecem a presença de muitas expressões preconceituosas em suas narrativas. Sintomas de uma desambientação inicial do contato com uma cultura bem diferente da sua. A existência de palavras e expressões com duplo significado, permitem que se estabeleça uma espécie de jogo que, ao fazer uso do diminutivo de palavras como “negrinho”<sup>27</sup>, oferece ao leitor várias interpretações, buscando aspectos que possam retratar os acontecimentos dessa época. Fatos como a lei do Ventre Livre que, ao ser decretada, provocará mudanças na vida dessa população negra. A lei determinará que seus filhos sejam libertos sem avaliar as conseqüências sociais desse ato.

*Os pretinhos nascidos agora, não têm nenhum valor para seus donos, senão o de comilões inúteis. Por isso não se faz nada por eles, nem lhes ensinam como antigamente qualquer habilidade manual, porque, mais tarde, nada*

---

<sup>27</sup> A palavra “negrinho” poderá referir-se ao tamanho, a pouca idade e também a cor de determinada criança. A expressão meu “negrinho”, segundo Leite (1997 p. 22), “... é simplesmente uma forma afetiva de tratamento.”

*renderão* (Binzer, 1980, p. 34).

Porém, futuramente a força desse trabalho que agora dava a impressão de não rentável, irá transformar-se numa mão-de-obra valiosa para seus donos. Em troca desse trabalho, eles terão assegurada sua liberdade, no tempo estabelecido pela lei, ou seja, 25 anos. Mas, mesmo assim, a grande maioria, como denunciaria a autora acima citada, não terá garantida a aprendizagem de um ofício, pois não existem escolas para eles. Todavia alguns, nas palavras de outro viajante citado por Leite (1997, p.44), aprenderam ofícios como confecção de trajes, sapatos, obras de tapeçaria, bordados. Haviam negras bem vestidas trabalhando “... em *toaletes para as mulheres mais elegantes*”. É admirável todo seu esforço na busca de uma profissão, conseguindo desempenhá-la com vontade, sem esquecer que prevalece o modelo da população branca sobre suas atitudes, infantilizando-o a fim de perpetuar seu domínio, já que é uma população, no caso da negra, quatro vezes maior do que a sua.

Quanto a esse aspecto Leite (1997, p. 30), cita em sua obra a seguinte narrativa :

*A família está mais resumida. Consta só da que vive no ninho conjugal, pai mãe e filhos, [...], à exceção das vovós, sempre bem-vindas em todas as casas, boas velhotas para quem os pequenos correm contentes enlambuzados de doces - gritando por mais. Infelizmente os carinhos dos pais perdem os filhos, que chegam à idade da razão ao colo das mucamas, sempre obedecidos, sempre satisfeitos em todos os caprichos.*

Esta outra forma de constituição dos grupos familiares com poder aquisitivo mais alto, mais distanciada de seus parentes, irá influir nos comportamentos de pais e filhos. Agora não tão envolvidos com as exigências relacionadas à perpetuação da linhagem, desejam viver seu dia a dia mais independentes dos laços de ancestralidade que os incapacitavam de agir. Vínculos de uma dependência que iniciava na infância e parecia prevalecer sobre a idade adulta, onde cada membro da família estava subordinado aos demais e sem estes “não era nada”<sup>28</sup>.

Mas, apesar do surgimento de novos relacionamentos os filhos dessas famílias ainda eram entregues a uma ama-de-leite. Esta deveria cuidá-los até o momento em que fossem levados para uma escola ou educados por um preceptor(a), geralmente estrangeiro. Antes disso, qualquer procedimento com a intenção de discipliná-los era frustrante. Apesar da preguiça e incapacidade de se concentrarem no que faziam, demonstravam inteligência na aquisição de conhecimentos como nas línguas francesa e italiana. Apresentavam, também, aptidões para a música, canto e dança, sendo que o piano era o instrumento mais executado na época.

A familiaridade entre os escravos e seus donos parece ter sido a causa de uma má formação de hábitos e atitudes das crianças a eles confiadas. Atribui-se a essa longa convivência, o difícil condicionamento dessas à regras de comportamento aceitas por uma sociedade dita brasileira mas, dirigida por

---

<sup>28</sup> Na obra de Gelis (1993), este tipo de relacionamento é característico de uma família denominada tronco, onde a criança é vista como um rebento, incapaz de satisfazer suas necessidades elementares. Esta condição de ser dependente irá ter continuidade mesmo na idade adulta como uma “sombra da parentela”.

padrões de conduta europeus. Envolvidas por um simulacro cultural, as famílias da época transformavam o cotidiano de seus filhos num paradoxo de ensinamentos alheios às peculiaridades do povo brasileiro.

Quanto às meninas, são ainda mais prejudicadas. Entregues a uma negra de confiança da família até casarem, são por ela vigiadas constantemente, sendo proibido qualquer contato com o sexo oposto. Dificilmente saem de casa e ao fazê-lo a companhia da mãe é garantia que esse rigor será mantido. “...A educação de uma brasileira está completa desde que saiba ler e escrever corretamente, manejar o chicote, fazer doces e cantar, acompanhando-se ao piano (...) As moças ricas são mandadas para uma escola da moda, dirigida por estrangeiros” (Leite, 1997, p. 40-1). Neste local, permanecem alguns anos e ao completarem “treze ou catorze anos, são daí retiradas, acreditando seu pai que a educação está completa. Pouco depois disso, este apresenta-lhes algum dos seus amigos como futuro marido.

Assim, essa jovem brasileira irá formar outro grupo familiar, tornando-se mãe e entregando seu filho a uma escrava para ser amamentado e cuidado por esta. Aos poucos, irá perdendo sua aparência juvenil transformando-se aquela senhora que vai à missa aos domingos, borda e faz doces, conversa com as escravas da casa e, ocasionalmente, aquelas que moram nas fazendas, recebem alguma visita com quem trocam notícias, receitas de alimentos e remédios ou simplesmente proseiam.

O que se poderia falar dessas mulheres sujeitadas desde a infância

---

ao poder paternal e, posteriormente, ao poder conjugal? *"Dizer de sua ignorância? Nada, senão que elas pouco têm a invejar de seus maridos"* (Leite (1997, p. 40). Um outro relato citado por este autor irá referir-se a falta de universidades regulares no Brasil, por isso *"... algumas famílias mais ricas enviavam seus filhos às universidades da Alemanha, França e Inglaterra."* Lá, estes jovens brasileiros apresentavam um bom desempenho intelectual, capaz de alcançar a mais elevada perfeição (Leite, 1997, p. 43-5).

Na época, o país dispunha apenas de escolas médias e jurídicas. Havia também duas escolas lancasterianas (Leite (1997, p.38) mantidas pelo governo na cidade do Rio de Janeiro. Frequentada pelos filhos de lojistas e pessoas do ramo, estavam abertas aos cidadãos respeitáveis pertencentes a todas as raças, exceto pobres e escravos, embora fosse gratuita. Nelas as crianças aprendiam a ler, escrever e contar sendo que, ao finalizarem dois anos, eram submetidas a uma seleção a fim de passarem a frequentar as Academias.

Assim como aqueles jovens que saíam do Brasil para estudar, as crianças que aqui ficavam também se expunham a pedagogias alheias à sua cultura. Binzer (1997, p.65) salienta: *"...reconheço ser indispensável adotar-se uma pedagogia aqui, mas ela deve ser brasileira e não alemã, calçada sobre moldes brasileiros e adaptada ao caráter do povo e às condições de sua vida doméstica"*.

Binzer (1997, p. 37) fala, ainda, como é inadequada esta maneira de educar as crianças com hábitos culturais tão diferentes das alemãs. Chama a atenção para as peculiaridades desta criança brasileira que brinca com filhos dos

escravos, convive grande parte de sua infância com uma ama-de-leite, corre, pula e fala alto até para um viajante estrangeiro. Para ela, todo esse disciplinamento imposto, muitas vezes através do que pareceria um castigo, poderá transformar-se numa divertida brincadeira, como ficar em pé e sentar várias vezes, por exemplo. Para uma turma de crianças alemãs daquela época, isto seria considerado “*vergonhoso*”. Mas as crianças brasileiras eram diferentes.

Apesar de se chamarem *Caius Gracus, Plinius e Tiberius* não costumavam brincar de soldado. Uma vez ao ano se envolviam em batalhas aquáticas nos intervalos das aulas com o que chamavam de “*laranjinhas*”. Algumas meninas consideradas “completamente indisciplinadas”, preferiam os banhos mútuos com água de jarros e bacias. Tudo isso os deixava cheios de alegria e completamente fora de si (Binzer, 1997, p. 70).

Este ritual carnavalesco, era motivo de espanto para alguns cuja realidade não conseguia encontrar uma explicação para aquilo, como no caso dessa jovem professora alemã. Embriagados pela água proveniente das “batalhas”, adultos e crianças pareciam compartilhar de um mesmo jogo, cujas regras possibilitavam burlar o proibido: *o brincar, o divertir-se*. Uma brincadeira de breve duração mas, com a garantia de repetir-se anualmente. Repetição essa que evidenciava a cultura de crianças pobres e ricas, negras e brancas, ignorantes e educadas, simplesmente brasileiras.

## **2.7 A Criança Branca e a Aprendizagem das Primeiras Letras**

A familiaridade entre os escravos e seus donos parece ter sido a causa de uma má formação de hábitos e atitudes das crianças a eles confiadas. Atribuiu-se a essa longa convivência o difícil condicionamento dessas à regras de comportamento aceitas por uma sociedade dita brasileira, mas dirigida por padrões de conduta europeus. Envolvidas por uma imagem cultural alheia as peculiaridades do povo brasileiro, as famílias brancas da época, transformaram o cotidiano de seus filhos num paradoxo de ensinamentos. É neste sentido que o uso de uma pedagogia brasileira e não outra deveria ser usada para ensinar essas crianças. Uma pedagogia de acordo com o modelo brasileiro segundo Binzer (1980, p. 65), "*... adaptada ao caráter do povo e às condições de sua vida doméstica*".

Nas fazendas, crianças brancas brincavam com as negras. Misturadas à paisagem local, corriam alegremente pela casa, falavam alto e divertiam-se ao som das conversas entre os adultos. Viviam muito à vontade, sob os cuidados de uma ama-de-leite<sup>29</sup>, sem perceberem suas diferenças étnicas e sociais. Permaneciam envolvidas neste clima prazeroso, até o momento em que chegassem à idade de irem para a escola ou serem entregues a um (a) preceptor (a). No entanto, as crianças negras, deveriam ir para o trabalho junto a seus pais nas lavouras.

Neste desencontro, causado por estas mudanças em suas rotinas, passam a ser submetidas a horários para início e término de suas atividades, deixando de

---

<sup>29</sup> Segundo Binzer (1980, p. 22), as crianças brancas se apegavam muito as suas amas-de-leite dedicando-lhes especial atenção. Para ilustrar esse fato, cita o caso de uma menina que conheceu de 5 anos que costumava guardar uma porção de sua sobremesa para sua jovem ama-de-leite, sem esquecer de guardar

dispor daquele tempo livre anterior. Mesmo com a presença das laranjeiras e bananeiras nos pátios, do lanche, o seu dia a dia não será mais o mesmo.

Umam serão expostas as mais variadas aprendizagens que envolverão desde as primeiras letras até as aulas de alemão; outras como no caso das crianças negras, depois de afastadas das casas de seus senhores e dos companheiros de divertimento, vão para o trabalho a fim de manterem sua subsistência. Para elas, o trabalho acontece precocemente. O trabalho estará relacionado ao que existe de árduo e rotineiro em suas vidas, e o lazer, ao aspecto prazeroso. Esta associação é uma decorrência da imposição de horários para suas atividades que, mesmo diferentes das anteriores, rotinizam seus comportamentos. Como no caso que ocorreu em uma sala de aula com os filhos menores de um fazendeiro no interior paulista, descrita por uma professora (apud Binzer, 1980, p. 22) que com eles esteve na ocasião. Ela relata sobre a chegada das crianças às 8 horas, da maneira como aprendiam o que lhes era ensinado e de como toda essa situação moldava suas atitudes de forma que essas não pareciam lhe ser pertinentes, exceto por suas habituais malcriações de criança, decorrente de uma falta de disciplina familiar. Por isso, há ocasiões em que todo o espaço dedicado no sentido de discipliná-los, torna-se inútil. Uma inutilidade que não irá se justificar à medida em que assimilavam os conhecimentos das várias disciplinas a eles ensinadas por seus preceptores, envolvendo-se de tal forma, que há um certo esquecimento do seu tempo livre, em benefício de uma aprendizagem considerada necessária para suas vidas.

---

também alguma coisa para seu irmão de leite.

Para Binzer (1980, p. 28) "... *eles queriam engolir cultura às colheradas*".

Uma idéia que mais adiante, fará com que as famílias mais ricas enviem seus filhos para universidades européias, a fim de aperfeiçoarem seu desempenho intelectual. Os filhos de comerciantes e outras pessoas do ramo, freqüentariam as escolas gratuitas na cidade do Rio de Janeiro, para mais tarde, caso fossem selecionados, ingressarem nas academias brasileiras. Uma realidade, que dificilmente atingiria os filhos dos pobres e de escravos, pois, não havia escolas para eles. Todo disciplinamento de rotinas e horários aos quais foram expostos desde cedo, tinham a intenção de prepará-los para o mundo do trabalho. Um trabalho que não se caracteriza como preparo para a vida, mas traduz-se na própria necessidade de vivê-la, seja no campo ou na cidade. Para isso, terão que encontrar meios capazes de minimizar suas carências econômicas e sociais. Uma situação que futuramente irá se agravando em conseqüência à desagregação de suas famílias. Expostos diariamente à violência, ao abandono e à pobreza, buscam no espaço oferecido pela instituição, resgatar uma sociabilidade perdida na luta pela sobrevivência.

Neste contexto, submetidas às normas de funcionamento locais, terão seus dias condicionado a horários para brincar, estudar, alimentar-se, descansar, bem como outras atividades consideradas necessárias ao seu desenvolvimento.

## CAPÍTULO III

### Os Jogos e as Brincadeiras: A Construção da Autonomia

#### 3.1 A Essência do Fenômeno Lúdico

A essência do fenômeno lúdico relaciona-se ao processo de humanização vivido pelo homem na qual busca um ideal de plenitude, uma procura de seu significado enquanto humano que vai além do seu corpo físico, da sua condição de estar presente, de ser visível. É este corpo que esconde transitoriedade de ser humano antes e depois dele, por isso, esta procura milenar ainda se faz presente na atualidade.

Neste sentido, foram inúmeros os esforços realizados pelo homem como indivíduo e coletividade por uma transposição de seus limites pessoais a fim de que pudesse encontrar sua origem, o porquê de sua existência.

Ao longo do tempo, com os acontecimentos da história humana, essa busca se impossibilita no sentido de ser única, igual para todos os grupos sociais; já que cada um apresenta uma particularidade que o aproxima daquele ideal de vida com o qual melhor se identifica.

Por outro lado, surge a necessidade de um intercâmbio cultural impulsionado pela sobrevivência desses grupos e que possibilita um rompimento diante dos projetos universais de humanização.

Conforme Santin (1994, p. 10)

*O primeiro projeto que traçou um perfil do ideal universal de humanidade foi obra da cultura grega. Essa primeira percepção de humanidade universalizada acontece como decorrência da organização do pensamento racional.*

Alicerçada por uma idéia de semelhança entre os homens em sua natureza, a existência de uma única verdade seria o meio encontrado para guiá-los em seus ideais, em sua busca permanente de um vir a ser. Numa tentativa de concretizar esse aperfeiçoamento, as idéias iluministas do século XVIII apontaram para o próprio homem, enquanto ser dotado de razão, como guia desta história humana em favor de si próprio. Esta razão seria uma espécie de passaporte para descobertas científicas e tecnológicas capazes de garantir seu poder sobre a natureza, transformando-a em benefício próprio.

Porém, essa melhoria de suas condições materiais, de bem-estar físico, não são suficientes para superar seus sentimentos de angústia e de satisfação consigo mesmo. Por isso, volta a questionar-se a respeito de sua existência, de seu modo de estar no mundo, da maneira como assume suas responsabilidades, sobre seus limites pessoais e de como vê nestes acontecimentos a necessidade de um refletir sobre seu papel neste contexto histórico.

Conforme Santin (1994), com o advento da sociedade industrial a produção dos meios de subsistência se restringe a uma minoria da população deixando ao

restante a fome, a miséria, a marginalidade, as doenças. Diante deste triste cenário, instaura-se uma crise que faz com que o homem volte a se fragilizar e saia para um reencontro com caminhos outrora percorridos, ou seja, o seu passado histórico, suas origens, seus valores culturais. A intenção desse retorno não é um resgate do que já aconteceu, mas um retomar a direção perdida em sua busca por fontes de energia que o inspirem em seu projeto de criar um mundo para si, movido por esta força que é sua essência criativa, anteriormente sufocada em nome da razão. Neste sentido, o homem encontra na ludicidade o modo de ser e de agir. O lúdico passa a fazer parte da história humana desde a sua origem, como fonte inesgotável de inspiração capaz de impulsionar a superação de obstáculos que possam impedir a realização de seu projeto de vida.

Desta forma, a ludicidade transformou-se num tema fundamental para o homem contemporâneo, como meio de romper com as regras impostas pela racionalidade presente nos processos de produção; são estes processos que irão influenciar as relações de trabalho e de lazer, no confronto de interesses dentro da sociedade em geral. *“O lazer é aqui entendido como um campo de atividades com possibilidade de gerar valores que ampliem o universo de manifestação do brinquedo, do jogo, da festa para além do próprio lazer”* (Marcellino, 1990, p. 35).

É na sociedade **pré-industrial** que iremos encontrar uma presença constante da ludicidade em suas atividades diárias. Neste contexto, o trabalho e o lazer não eram tomados de maneira tão diversa. A produção do trabalho no plantio e na colheita, misturavam-se aos jogos, às canções, às festas. Apesar de distintos em seus fins práticos, o trabalho e o lazer apresentavam um mesmo

significado na vida daquela sociedade. O homem deste período, dividia seu tempo entre a família e o trabalho de forma harmônica, sem desconsiderar um outro espaço de tempo em que se divertia. Neste sentido, não haviam maiores diferenças entre jogos infantis e jogos de adultos, ambos compartilhavam juntos a alegria daquele momento, onde o brincar era considerado um elemento essencial para as suas vidas. Essa harmonia só é rompida com o desenvolvimento de uma moral burguesa na **sociedade industrial** a qual passa a condenar determinados jogos praticados pela maioria da população, considerando-os imorais. Essa intolerância burguesa produzia uma nova origem social baseada na produtividade do sistema capitalista, por isso, qualquer desvio neste sentido deveria ser impedido, como neste caso, os jogos que eram comuns a todas as idades e classes sociais.

Tem início, assim, o que Àries (1978) chama de “*guerra ao lúdico*”, ou seja, uma proibição daqueles jogos considerados responsáveis pelo desvio da atenção das pessoas do seu trabalho; somente aqueles jogos cujo objetivo era a recuperação das forças gastas eram incentivados. Apesar disto, muitas dessas práticas lúdicas sobreviveram ao serem praticadas pelas crianças e pelo povo em geral.

Nesta sociedade, o lúdico era visto como uma atividade não lucrativa, por isso mesmo inútil, pelo fato de não considerar a seriedade de viver o sistema capitalista. Assim, o lúdico vai perdendo mais e mais o seu espaço por não encontrar condições de expressar-se livremente.

Se no período pré-industrial o lúdico se adequava às necessidades e

características daquela sociedade, agora constitui-se numa transgressão às regras dessa realidade. Conforme Brunhs (1989, p. 99) “ ... a sociedade industrial foi se tornando cada vez mais (...) incutida pelo valor trabalho, e sempre menos lúdica e imaginosa”.

Boltanski (1984, p. 167) afirma que as regras que determinam os comportamentos sociais dos indivíduos e os controlam são produtos das condições objetivas que elas traduzem na ordem cultural.

*Se os indivíduos prestam tanto menos atenção ao corpo e mantém com ele uma relação tanto menos consciente quanto mais intensamente são levados a agir fisicamente, é talvez porque o estabelecimento de uma relação reflexiva com o corpo é pouco compatível com uma utilização intensa do corpo”.*

Não há espaço para brincar pois os valores recaem sobre a produção, o capital, ignorando-se o processo de humanização, já que o homem tem sua liberdade restrita para servir ao sistema capitalista.

Pela técnica são impostos aos indivíduos, tarefas ao mesmo tempo repetitivas e graduadas na forma de continuidade e de coerção, colocando os corpos num pequeno mundo de sinais que, necessariamente, possuem apenas uma resposta: a técnica do treinamento (Foucault, 1987).

Conforme este autor (apud Beltrão, 1993) para extrair uma utilidade das forças individuais, o poder disciplinar vai compô-las e construir, com elas, uma máquina de efeito máximo. A disciplina torna-se, a partir daí, a técnica de transformar forças isoladas em uma “força coletiva”, capaz de pôr em funcionamento um aparelho eficiente e eficaz. Esse aparelho, contudo, exige

corpos individualizados que se possam fixar, mover e articular com os outros. O valor deste corpo provém, na composição das forças, do lugar que ocupa, do intervalo que cobre, da regularidade e da ordem que orientam seus deslocamentos. Assim, se o corpo individual é reduzido em suas funções quando se insere num corpo coletivo com o qual se articula, em contrapartida, esse corpo coletivo possui um potencial que é superior à soma de todas as forças individuais. Sendo assim, torna-se urgente um processo de construção do lúdico, onde a criança através do brinquedo possa resgatar valores esquecidos em nome da racionalidade. Todavia, à medida em que ela vai sendo atraída para o mundo adulto, o lúdico começa a desaparecer pois não é condição necessária para uma vida útil e produtiva na realidade a qual pertence. Nesta realidade o lúdico é tomado de uma outra forma, ele é usado para recuperar as forças gastas no trabalho com mais rapidez. Uma rapidez que automatiza o gesto, retirando-lhe desta forma o ritmo natural a fim de criar um novo, necessário às condições impostas por uma sociedade **pós-industrial**<sup>30</sup>.

*A ênfase das sociedades modernas é no sentido da recreação como fator de compensação. Verifica-se, portanto, a oposição entre o trabalho alienado, mecânico, especializado e a realização pessoal. Nesta ótica, o lazer compensaria a insatisfação e alienação do trabalho" (Marcellino, 1987, p. 37).*

Este autor esclarece, ainda, que o lazer pode assumir característica "utilitarista", onde reduz-se a função de recuperação de força de trabalho, sendo

---

<sup>30</sup> Essa denominação segue o modelo usado por Brunhs (1989, p. 105) para caracterizar uma sociedade que mescla caracteres econômicos e sociais de maneira interdependente, visando com isso atingir altos níveis de produção: concentrando um grande número de trabalhadores no setor terciário e avançando no desenvolvimento técnico (mão-de-obra especializada).

justificado pelos seus resultados psicológicos, contribuindo assim, para o progresso social.

Se anteriormente o uso do corpo estava atrelado ao mecanismo da máquina, com o surgimento da automação, vira peça de um aparelho que o rotiniza em proveito próprio. E assim, passa a viver dentro de um programa que o aliena cada vez mais do mundo ao qual pertence. Inserido em um sistema de senhas, o indivíduo perde sua identidade para viver uma ferramenta especializada no trabalho que realiza.

Se inicia uma era do bio-poder. O bio poder é a inserção controlada do indivíduo nos processos fabris (corpo-máquina), para o ajustamento das populações (corpo-espécie) ao sistema econômico no desenvolvimento do capitalismo.

A preocupação agora é com a "governamentalidade" política, quer dizer, a maneira como a condução de um conjunto de indivíduos se encontra implicada, de maneira mais e mais destacada no exercício de um poder soberano. Esta transformação importante se assinala dentro de diferentes "artes de governar" que foram redigidas no século XVII e XVIII. Ela está ligada sem dúvida à emergência da "razão de Estado". Se passa de uma arte de governar, a qual os princípios estavam ligados às virtudes tradicionais (sabedoria, justiça, liberalidade, respeito às leis divinas e aos costumes humanos), ou às habilidades comuns (prudência, decisões refletidas, cuidado em se rodear dos melhores conselheiros); a uma arte de governar, a qual a racionalidade tem seus princípios e seu domínio de aplicação específico no Estado. A "razão de Estado" não é o imperativo em nome do qual se pode, ou deve, virar ao contrário todas as outras

regras; é a nova matriz de racionalidade.

O disciplinamento já não é agora o monstro maior a combater, o novo monstro é o controle. É preciso, portanto, analisar o tempo todo as forças ultra rápidas de controle que vêm aos poucos substituindo as formas disciplinares que ocorriam anteriormente nos ambientes fechados. É preciso analisar como se dá, neste contexto, as liberações e as sujeições.

Os modos de controle formam um sistema de linguagem que é numérica, são uma modulação, uma moldagem auto-deformante, que muda sempre de um ponto a outro. Numa sociedade de controle, a fábrica é substituída pela empresa onde se reforça a modulação de cada salário que passa por desafios, concursos e colóquios. Na empresa, é introduzida uma rivalidade imensa como emulação, como motivação que contrapõe os indivíduos entre si, atravessando cada um, dividindo-o em si mesmo (individualismo, competição, hierarquia, concorrência). O princípio modulador se baseia no "salário por mérito". A empresa substitui a fábrica, a educação permanente substitui a escola, a clínica substitui o hospital, o controle contínuo substitui o exame.

Conforme Pey (1995) agora, não é mais importante o número, a assinatura, mas a cifra, ou seja, uma senha. A linguagem numérica do controle é feita de cifras que vão dar acesso as informações, ou a rejeição. Os indivíduos tornam-se divisíveis e as massas tornam-se amostras, dados, mercados, bancos. É a questão monetária que melhor explica a distinção entre os tipos de mecanismos utilizados, isto é, na sociedade disciplinar a moeda de ouro servia como medida padrão e na sociedade de controle remete a trocas flutuantes, diferentes amostras

de moeda. O homem do controle é ondulatório, funcionando num feixe contínuo.

Depois de passar por excessiva jornada de trabalho da última metade do século XIX, o homem começa a conviver neste século com a redução do tempo de serviço o que lhe cria condições para dedicar-se a outras atividades; neste tempo em que não trabalha, em que não produz. Surge, assim, conforme Dumazedier (apud Brunhs, 1989) o lazer fundado em bases comerciais, que incentiva o consumo. Com isso, desenvolve-se toda uma indústria voltada para a produção de bens que poderão ser consumidos nesse espaço de tempo considerado "inútil e alienante". Neste contexto, o corpo sofre um processo de revalorização, passando a ser visto como o grande consumidor desse produto culturalmente aceito pela população. Tudo precisa ser rapidamente consumido para que se crie os novos produtos menos duráveis, por isso, com maior probabilidade de ser descartado e explorado economicamente. Exploração que começa a despertar um certo temor no homem moderno devido às incertezas de um presente que se deteriora valendo-se da extrema velocidade do raciocínio cibernético. Surgem os microcomputadores, internet, vídeo-games e brinquedos eletrônicos que serão usados dentro de uma visão lúdica, como uma nova modalidade de divertimento. Entregue às normas contidas no programa de uma máquina, o homem acumula sensações repetidas, as quais caem no esquecimento devido à impossibilidade de uma reflexão sobre o gesto que fez ou está fazendo. Neste sentido, submete-se, sem discutir, às regras de um jogo imposto pela máquina, o qual simula seu divertimento, sua brincadeira, sua fantasia. Cada vez mais essa modalidade de lazer-mercadoria vai ganhando espaço no mundo adulto, e também, no mundo da

criança, substituindo seus valores lúdicos pelos da racionalidade. Nesta ordem imposta por uma sociedade voltada para o consumo e para a produção, “o jogar” perde suas características lúdicas, transformando-se num instrumento usado pelo mundo do trabalho para obtenção de resultados que acabam anulando a dinâmica do “brincar”.

Neste sentido, é preciso recuperar a força do lúdico que quando submetido à lógica da máquina perde seu caráter criativo. Com isso, não se pretende negar o acesso à informatização na vida da criança mas, ao contrário, é preciso que a mesma utilize a tecnologia sem que se deixe dominar por ela. Ou seja, é necessário que a tecnologia, o trabalho, o lazer se adapte ao ser humano e não o contrário.

É evidente a impossibilidade da criança permanecer imune à essas influências, mas o que se pretende com esta reflexão é que ela conheça além do que lhe é mostrado. O fato é que existe um profundo descaso do adulto diante do tipo de divertimento que é oferecido à criança como atividade de lazer; já que a racionalidade torna-se a única maneira respeitada e aceita como manifestação do humano.

Para Santin (1994, p. 130) “... o brincar continua sendo permitido em certos momentos e lugares, mas jamais conseguiu merecer a atenção do pensamento lógico racional”, distanciando-se cada vez mais da realidade das crianças, ou seja, de um tipo de simbologia, linguagem, modo de ser, que faz parte da vida daquele que o pratica. Somente a criança é capaz de brincar apenas pelo simples prazer de fazê-lo, pois é regida por uma lógica diferente da

do adulto. Para ela a "lógica da ludicidade", do brincar é que é o meio através do qual busca respostas para a realidade onde vive, que não é a do trabalho. Por isso, essa atividade foge do disciplinamento de um controle científico, enquanto manifestação de um gosto pelo valor estético presente na sensibilidade do seu acontecer. Mas, nem por isso, pode ser entendida como alguma coisa feita ao acaso, sem nenhuma regra.

Vista desta forma, alguém que vive absorvido apenas pelo trabalho e pela produção é bem difícil que consiga brincar. Só aqueles momentos vividos com liberdade e autonomia permitem a descoberta de outras maneiras de conviver e participar de uma sociedade que não só vise o trabalho produtivo, mas que também possa refletir sobre o significado do lazer neste contexto.

Para Marcellino ( 1990, p. 35-6),

*O lazer é aqui entendido como um campo de atividades com possibilidades de gerar valores que ampliem o universo de manifestação do brinquedo, do jogo, da festa, para além do próprio lazer; onde a relação do componente lúdico da cultura manifestado através dele fará parte de um processo educativo.*

O autor refere-se a um processo educativo não tal qual se manifesta em nossa sociedade, ou seja, voltado exclusivamente para as coisas produtivas que a criança faz, mas na valorização de seu universo lúdico como meio para descoberta de outros valores provavelmente mais significativos dos que os atuais.

\*Estes valores ao serem enfatizados pelo saber dominante, não permitiram o reconhecimento de outros, os quais só poderão surgir mediante trocas culturais, que enriqueçam a sociedade como um todo. Para que isso aconteça, seria

necessário resgatar o valor lúdico da educação de forma que a criança encontre nesse espaço a integração, a alegria, a expressão do seu jeito de ser.

O convívio de crianças em jogos e brincadeiras possibilita situar-se na realidade que a cerca, dentro de um tempo que é somente seu, um tempo de ludicidade. Nessa perspectiva, é preciso que se utilize de alternativas que permitam transformar as relações entre educação e lazer, num resgate do componente lúdico da cultura da criança.

Trata-se de recuperar o “sentido dos modos de viver presente” em nossa sociedade, através da recuperação dos saberes desqualificados e, entre eles, os saberes populares como os jogos, as brincadeiras, etc., despertando para o valor da simplicidade do gesto que não se rotiniza porque é sentido de vida e está sempre em movimento.

A cultura é um meio de expressão de cada criança, de cada povo, pelo qual se torna possível a manifestação do fenômeno corporeidade em sua dimensão valorativa. Enquanto singular é dialógica, é portadora de significados que necessitam ser conhecidos para um entendimento da ação educativa.

Para que se rompam as rotinas escolares “estafantes” em benefício daquilo que é prazeroso para a criança, é preciso decifrar seu código corporal enquanto mergulham no presente, no acontecimento, na sensação. Acredito que só desta forma, poderão surgir práticas pedagógicas, segundo Marcellino (1990, p. 108) “... que relacionem a necessidade de trabalhar para a mudança do futuro através de ação no presente (...) sem contudo abrir mão do prazer<sup>31</sup>”.

---

<sup>31</sup> É importante detectar que o componente lúdico da cultura da criança não se restringe simplesmente ao

Para este autor, não existe uma incompatibilidade entre prazer e esforço para aprender, pelo contrário ambos se complementam nos espaços onde o ensino tomado em seu caráter lúdico, possibilita um momento dialético de inserção e fuga do real; gerando uma outra ordem social. Sendo assim, a escola seria o lugar de encontro entre alunos, professores e comunidade em geral, o qual oportunizaria a superação do estabelecido mediante a descoberta do novo.

A importância disso reside no seguinte questionamento: Para que aprendemos? Para rendermos mais demonstrando nossa produtividade, uma capacidade de superar limites, para vivenciarmos melhor numa conquista por condições de sobrevivência saudável; para mudar uma realidade projetada somente para o futuro, onde o presente não passa de uma sombra. Se nos permitíssemos estas perguntas, provavelmente algumas mudanças poderiam ser realizadas no ensino regular.

\* Quando se respeita a experiência de vida da criança, tenta-se mostrar que existe a possibilidade da realização do diferente, de um novo ato pedagógico. Neste sentido, é fundamental que o lúdico possa ser visto como um resgate da cultura da criança e, por isso mesmo, precisa fazer parte do processo educativo, sendo respeitados espaço e tempo disponíveis para a sua prática. O desenvolvimento de atividades de lazer, poderá contribuir para a aquisição de saberes que enquanto conteúdo cultural, possam enriquecer uma pedagogia

---

prazer dessa atividade nas idéias de Ihwilock e Sutton-Smith. Para Spencer esta atividade irá relacionar-se ao gasto do excesso de energia; Groos, numa preparação intuitiva para a vida futura; Stanley Hall, na recapitulação de ações ligadas à ancestralidade. Enquanto Aristóteles, Claparède, Freud e Ericckson dirão que ela é descarga catártica de emoções. Finalmente, Piaget dirá que é uma assimilação da realidade (Marcellino, 1990, p. 75-6).

voltada para a mudança.

*Poucas pessoas, neste mundo, irão correr cem metros rasos. Mas todos temos que dormir...dormir não é celebrado porque talvez não se considere que o corpo dormindo seja corpo... numa sociedade voltada para a competição e a produção é certo que o fazer nada deve ser banido do rol das virtudes a serem cultivadas. Ele não é bom para a economia como o brinquedo, a alegria da travessia. (Alves, apud Freire, 1989, p. 41).*

### 3.2 O Brincar na Escola

A sineta anuncia um novo momento. Filas se formam: de um lado, meninos; de outro, meninas. Corpos de sexos diferentes não podem ficar perto. Enfileiradas, as crianças sobem as escadas, acompanhadas pelas advertências da professora: “não corram! não falem”.

A organização da sala de aula foi aparentemente modificada, passando das filas de “carteiras” as classes aglutinadas, de tal forma que, sentando-se em círculo, as crianças se dispõem como se trabalhassem em grupo. No entanto, a idéia de que algo mudou não resiste além da primeira impressão, pois as relações sociais estabelecidas na sala de aula não se alteram em sua essência. Cada aluno possui um lugar e um grupo fixo, determinados pela professora. Os critérios de disposição das crianças prolongam as discriminações existentes em nossa sociedade: os brancos separados dos pretos; as crianças do morro não andam com as da vila. Embora as crianças estejam divididas especialmente em grupos, o trabalho coletivo não existe.

A criança, ao ingressar na escola, enfrenta uma série de imposições dos adultos que levam a uma grande quebra no ritmo de suas atividades lúdicas. Ela, que passava a maior parte do tempo a brincar e jogar, passa, agora, várias horas imobilizada e presa às cadeiras, executando tarefas que não exigem quase nenhum movimento. Na maioria das vezes, o brincar passa a ser condicionado à realização das tarefas escolares: "Só brinca se realizar os deveres". As atividades da escola são vistas como "coisa séria", enquanto que brincar e jogar ficam em um plano secundário.

As crianças, na sala de aula, enquanto realizam as tarefas escolares, falam de seu cotidiano, de suas brincadeiras, poucas vezes se referem ao que estão fazendo; pelo contrário, geralmente contam o que fizeram no dia anterior ou planejam o que farão após saírem da escola. O brincar está no centro de seu desejo. Sempre que podem, transformam uma situação da sala de aula em brincadeira. Nas sacolas e nos bolsos carregam pequenos brinquedos, além disso, criam comportamentos de resistência ao controle do professor.

A escola leva as crianças a controlarem seus desejos, impondo-lhes outros, que nunca são referentes ao tempo presente, ao agora, mas preparam-nas para alguma coisa que acontecerá no futuro, para o depois.

Portanto, aí está o papel da escola que disciplina: retirar o desejo de descobrir o mundo presente nos corpos vivos das crianças que brincam, para colocar em seu lugar corpos mortos, onde possa se esculpir formas pré-moldadas de vida. Neste contexto, a educação com vistas a conservação do *status quo* tem como uma de suas principais tarefas aumentar, através da disciplina, as *forças*

*produtivas* das pessoas que convivem no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que retira a *força política* individual e coletiva.

Conforme Foucault (1993, p. 126-7)

*... Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas" (...) O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (...) O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer.*

Segundo Foucault (1993), a escola possui como um dos objetivos básicos controlar o corpo das crianças, de maneira sistemática, impondo-lhes uma variedade de comportamentos que futuramente servirão de sustentáculo ao sistema de produção. Assim, ao chegarem à escola, as crianças são condicionadas a obedecerem ao toque da sineta. É hora de iniciar a produção. Na sala de aula, os seus corpos passam a ser imobilizados, ficando longo tempo presos às cadeiras, tal qual o operário fica preso à sua máquina. J. B. Freire (1989, p.12), com muita propriedade, nos dá a exata dimensão da violência que isso significa:

*Dá para imaginar o que representa para uma criança, que passou sete anos se movimentando, ser subitamente*

*barrada e amordaçada para, como se diz, aprender o que é, para ela, uma linguagem, às vezes, totalmente estranha? A linguagem da imobilidade e do silêncio? Seria o mesmo que pegar um professor idoso, que há muito deixou de praticar atividades físicas, a não ser as mais triviais, e obrigá-lo a correr por alguns quilômetros em ritmo acelerado. A Violência seria idêntica. O interessante é que nós, professores, não suportamos a mobilidade da criança, mas queremos que ela suporte nossa imobilidade.*

A escola detém, desta forma, a mobilidade espontânea dos alunos para racionalizar os seus movimentos, enfatizando a produção de gestos mecânicos e estereotipados.

Na escola, a realidade mais concreta dos indivíduos, seu corpo, é atingido pelo poder disciplinar que atua nesse ambiente para realizar um controle detalhado, minucioso em seus gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos (Foucault, 1993).

Desta forma, a escola impõe ao aluno, através do exercício do poder disciplinar, uma determinada forma "ideal" de pensar, agir e sentir. A escola é uma instituição regida por normas que regulam as ações das pessoas e as interações entre elas, assim, brincar na escola, não é exatamente igual a brincar em outros locais.

Nota-se que as brincadeiras e jogos neste ambiente, adquirem outras especificidades. Mediadas pela figura do adulto, essas atividades assumem um papel didático que poderá ser explorado no processo educativo da criança. Santin (1994, p. 26) explica que *"... o brinquedo é aceito e estimulado nas crianças sempre que inspirar uma didática e uma pedagogia para ensinar ofícios e tarefas; ou for visto como mediador dos compromissos do trabalho ou um passaporte para*

*o país dos trabalhadores”.*

\* O brincar relaciona-se a atividades que se assemelham entre si por seu caráter lúdico, envolvendo brincadeiras e jogos que apresentam definições variadas de uma área de conhecimento para outra e até mesmo entre teóricos da mesma área. Para Lima (1992, p.18) *“Brincar é uma atividade universal, encontrada nos vários grupos humanos, em diferentes períodos históricos e estágios de desenvolvimento econômico”.*

Importante salientar que as várias modalidades lúdicas não existiram em todas as épocas e que pela própria ação dos indivíduos que dela participaram, vem se transformando cultural e tecnologicamente. Assim, jogos e brincadeiras são modificados continuamente. Apresentam um significado cultural muito importante, por possibilitarem a criança trocas, partilhas, confrontos e negociações com as pessoas do grupo a que pertence. Essas relações irão contribuir para a construção de sua identidade cultural.

Para além da conquista cognitiva, estas atividades refletem as emoções e a afetividade que irão permear a ligação entre as pessoas nelas envolvidas.

*... o caráter fundamental da ludicidade consiste em que o brinquedo não tem outro sentido que ele mesmo, ao contrário do trabalho e do esporte de rendimento que são sustentados pelos resultados e, exclusivamente, pelos resultados. Para brincar não é precisa de treinamento, de instrução, de iniciação. Brincar é simplesmente brincar”* (Santin, 1994, p. 31).

Quando se pensa sobre o papel das atividades lúdicas na infância, é necessário viajar pela história do homem que, por meio delas, mantém sua

especificidade sócio-cultural com os grupos e com o período histórico a qual pertence.

Nesse sentido, a pré-escola vem utilizando o jogo e a brincadeira em momentos determinados da sua rotina, com duração estipulada pelo professor.

Assim, o tempo da criança não coincide com o do adulto porque está preso a um intervalo de tempo ditado pela norma, que difere da natureza da atividade em si.

O ser humano não demonstra capacidade apenas para executar atividades meramente repetidas através dos tempos, mas também, para modificá-las continuamente pelo próprio processo de repeti-las.

Conforme Betlelhein (1988, p.142)

*Através de uma brincadeira de criança podemos compreender como ela vê e constrói o mundo que ela gostaria que ele fosse, quais as suas preocupações e que problemas estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras. Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo, se bem que os adultos que a observam possam pensar assim. Mesmo quando entra numa brincadeira, em parte para preencher momentos vazios, sua escolha é motivada por processo íntimo, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos.*

É por tudo isso que não podemos conceber a criança sem risos e sem brincadeiras. Como disse Chateau (1987), se as crianças de uma hora para outra parassem de brincar, os pátios das escolas ficassem silenciosos, as vozes, os gritos fossem adormecidos, nosso cotidiano se tornaria um outro mundo, formado por pigmeus desajeitados, silenciosos e sem inteligência. Aquelas crianças que

não brincam, podem sofrer interrupções intelectuais, pois deixam de exercitar processos mentais importantes para o seu desenvolvimento. Brincar é, pois, uma atividade com conteúdo simbólico que as crianças usam para *"... resolver, num nível inconsciente, problemas que não tem condições de resolver na realidade; através da brincadeira adquirem um sentimento de controle que no momento estão longe de possuir"* (Betleheim, 1988, p.174).

Representando as suas fantasias no mundo do "faz de conta", a criança vai construindo uma ponte entre a sua subjetividade e o mundo exterior, ao mesmo tempo em que aprende a ter respeito pelas limitações que a realidade lhe impõe. Ao brincar, representações são feitas da realidade, do convívio em família, das fantasias no mundo do "faz de conta". A capacidade de brincar abre para a criança, um espaço de decifração dos "enigmas" que a rodeiam. A brincadeira é para ela um espaço de investigação e construção de conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo.

### **3.3 A Construção das Regras dos Jogos**

Conforme Santin (1994), o jogo é uma maneira de compreender o processo de organização de todas as estruturas existentes no mundo, como sendo alternativa entre outras possibilidades que poderiam efetuar-se. No jogo, está presente a idéia do acaso e de aleatoriedade. Não existe a necessidade e o determinismo do preestabelecido ou do pré-fixado.

Mas, como fazer com que as crianças aprendam jogando, brincando?

Como trabalhar com este jogo de saber? Falar de “*jogo do saber*”, é tentar recuperar o caráter lúdico do ensino, nos seus diversos tipos de saberes. Dessa forma, nunca é demais lembrar que a palavra “*ludus*”, em seu sentido próprio, significa jogo, divertimento.

Segundo Marcellino et. al. (1996) atividade lúdica é o jogo, o brinquedo, a brincadeira, pois provoca prazer e não tem “caráter produtivo” em termos materiais. A brincadeira, o jogo, ou seja, a atividade lúdica, não é vista como algo sério, por este motivo, o lúdico vem sendo negado, em nome da “produtividade da sociedade moderna”. Tanto para a organização escolar, como para a sociedade como um todo, o jogo só tem valor, quando vem impregnado de significados que justifique sua existência, porque o jogo opõe-se a vida real, produtiva do trabalho, por isso é qualificado de frívolo, e o que é ainda pior, é visto como um tempo desperdiçado, enquanto que o trabalho é visto como um tempo bem empregado (Santin, 1994).

Para Huizinga (apud Marcellino et. al., 1996, p.60) em *Homo Ludens*, a atividade lúdica, entre outras características, tem o poder muito grande de fascinar aqueles que com ela se envolvem, sendo desligada de “interesses” e praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios; é definida basicamente pela alegria, pelo prazer de sua vivência e provoca a evasão da vida real. “*A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo (...) viver o lúdico é viver o momento, o presente, o agora*”.

Para alguns educadores, o jogo traz em si “elementos perturbadores da

ordem”, levando a atitudes de indisciplina. Muito ao contrário, dessa crença generalizada, o verdadeiro jogo em si “*cria ordem e é ordem*”. Uma ordem muito mais “inteligente” porque aceita pelo grupo e elaborada conjuntamente.

*O jogo ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. Ele se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa imaginação da realidade. O jogo se distingue da vida “comum” tanto pelo lugar quanto pelo tempo que ocupa. Esta é uma outra de suas características: o isolamento, a limitação no espaço e no tempo. Todo jogo acontece no interior de um espaço previamente delimitado. Esses limites podem ser físicos, materiais, como por exemplo, o espaço de um campo de futebol, ou uma casa de bonecas; ou podem ser limites imaginários como nas brincadeiras em que as crianças se imaginam em guerras interestelares, florestas, castelos encantados, etc. (Brougère, 1995, p. 104).*

Conforme Marcellino et. al. (1996, p. 70) enquanto educadores devemos procurar o ponto de equilíbrio entre disciplina e prazer “...*sem camuflar situações de poder, sem disfarçar incompetências técnicas ou a falta de recursos, sem discursos desvinculados da prática, procurando esvaziar, ainda mais, o já parco conteúdo vivido nas escolas*”.

Piaget (1977) é quem nos aponta “pistas” sobre a construção da autonomia na prática de jogos entre as crianças, partindo de relações de poder unilaterais, ou seja, dos mais velhos sobre os mais novos. O jogo infantil é, segundo ele, uma admirável instituição social, com suas normas, regras e leis.

Nesses espaços ditos “institucionalizados”, tal como é a organização institucional, poderão ocorrer trocas heterônimas onde a criança prisioneira da vontade soberana do adulto, ou autônomas, na medida que essas trocas tornam-se igualitárias, apesar dos diferentes pontos de vista. As situações de conflito,

provenientes dessas trocas, baseiam-se na cooperação e solidariedade.

Neste contexto, uma questão que se apresenta como importante para a compreensão do pensamento de Piaget é a relação entre a dicotomia individual x social e os diferentes níveis de consciência da regra. Existe, é claro, uma relação evidente que poderia ser assim esquematizada:

- inteligência motora ( regra motora ( *anomia* (associal)
- egocentrismo ( regra coercitiva ( *heteronomia* (respeito unilateral).
- cooperação ( regra racional ( *autonomia* (respeito mútuo).

Conforme Fialho (1998) a influência das relações sociais na formação da lógica e da moral podem ser melhor percebidas em três fases:

- ❖ Primeiramente, na fase egocêntrica o indivíduo sente tudo e compreende tudo através de si próprio, sem conseguir distinguir o que resulta dos objetos ou das outras pessoas e não da sua perspectiva particular, não estando, portanto, consciente do seu próprio pensamento. Na perspectiva intelectual, tem-se um *alogismo* no qual as idéias são crenças e não hipóteses a verificar. Do ponto de vista moral, há uma espécie de *anomia*, ou seja, todos os seus sentimentos tem o mesmo valor, a criança não é capaz nessa fase de se julgar boa ou má;
- ❖ A anomia começa a perder terreno sob a pressão das regras lógicas e morais coletivas, que são impostas com o estabelecimento espontâneo de relações de respeito unilateral e coação, entre a criança e os adultos. A submissão à vontade adulta tem o efeito de provocar uma concepção anunciadora da noção de verdade, que já é, então, alheia aquilo que lhe agrada. Mas esta

concepção, ainda está distante de poder conformar-se à realidade, pois ainda "o verdadeiro é o que está de acordo com a palavra adulta." (Piaget 1977, p.348). Temos aqui a *heteronomia*, em que há a procura de uma verdade comum, ainda não submetida à razão. O respeito literal às regras ditadas pelo respeito unilateral cria um *realismo moral*.

- ❖ A última fase nesta analogia entre o desenvolvimento moral e intelectual traduz-se pelo fato de que: "*só a cooperação leva a autonomia*" (Piaget 1977, p.349). A cooperação repele a convicção espontânea e a confiança cega na autoridade adulta próprias do egocentrismo, levando à reflexão e a verificação objetiva, que permitirá a tomada de consciência da lógica das relações. No plano moral, pela comparação mútua das regras que cada um adota, passa-se a julgar objetivamente os atos dos outros, incluindo os adultos. Surge, então, o respeito mútuo com o declínio do unilateral, uma consciência do bem e a noção de justiça.

Pode-se resumir a observação de Piaget, nas seguintes dimensões:

- A prática das Regras
- A consciência das Regras
- Dicotomia Individual – Social

Conforme Piaget (1977, p.61) a cooperação leva a prática da reciprocidade, "*... da universalidade moral e da generosidade em suas relações com seus companheiros*". Reciprocidade, significa para criança, colocar-se no ponto de vista do outro (adulto ou criança), fazendo-se entender pelo (s) mesmo(s). É, também, uma tentativa de harmonizar esses pontos de vista

diferentes mas não antagônicos, no sentido de rivalidades pessoais, para futuros entendimentos. É a cooperação que se estabelece no sentido de operar junto com o outro, na construção de relações mais solidárias.

Porém, o que se tem observado de modo mais intenso, é a colocação para a criança de regras de conduta sociais e morais, baseadas na obediência e/ou empatia pelo adulto, detentor da autoridade com quem mantêm um vínculo de dependência para sobreviver.

Ao desenvolver seus estudos sobre a formação das estruturas lógicas, Piaget tratou da questão do desenvolvimento, apresentando uma concepção com relação a aprendizagem que vai além do pensamento simplista que o indivíduo “nasce pronto” ou a experiência como fator determinante.

Para Piaget, o processo de conhecimento está pautado em duas funções essenciais, que seria a organização (aspecto interno do conhecimento) e a adaptação (possibilita ao indivíduo responder aos desafios do ambiente ).

A aprendizagem não se apresenta como um fim, mas tem como objetivo provocar uma diferenciação das respostas pela eliminação das contradições, garantindo sua unidade lógica que tende para uma estrutura mais equilibrada.

A metodologia de ensino baseada nos estudos de Jean Piaget pressupõe muita flexibilidade na interação entre as crianças, criança-professor e no arranjo da classe. Trata-se de manter, reestimular e estender aquilo que é considerado como forma mais intensa de aprendizagem: o modo espontâneo de que a criança aprende através do jogo e das experiências que por si busca.

Nessa atmosfera, ela é levada a não responder perguntas como a escola tradicional, mas a formulá-las diante do mundo externo.

Piaget não criou um modelo educacional, mas o influenciou significativamente. Uma das críticas dirigida ao seu estudo, é que ele não considerou com a ênfase devida a influência da interação social e da aquisição da linguagem na aprendizagem humana. Porém, Piaget não nega em nenhum momento a importância desses fatores no processo de aprendizagem.

O homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive, isto quer dizer, se o homem é um ser isolado de seus semelhantes, a-social e a-histórico, ele não existe. A socialização é estabelecida através do relacionamento entre os indivíduos, assegurando, desta maneira, um processo de equilíbrio perfeito, que se exterioriza nos atos do sujeito, sem nenhum rompimento do ritmo entre uma ação e outra.

Quanto a linguagem, Piaget ressalta que esta não é o princípio do nascimento da inteligência, porém, a medida que o indivíduo se apropria da linguagem (estágio pré-operatório) começa a socialização efetiva da inteligência, sendo dificultada pelo pensamento egocêntrico, limitando o surgimento de trocas intelectuais equilibradas.

Estas trocas, conforme este autor, começam a partir do estágio operatório. Todavia, o início para o desenvolvimento cognitivo se dá no período sensório-motor (construção de esquemas de ações que compõe uma espécie de lógica das ações e percepções), mais adiante, segue-se o período pré-operatório

(ações interiorizadas sem reversibilidade); esta reversibilidade se formalizará no período operatório concreto e formal.

Portanto, os estudos trazido à luz por Piaget, criam um novo modelo para o organismo inteligente, enfatizando o processo de interação indivíduo-ambiente, procurando entender os mecanismos mentais que o ser humano emprega para captar o mundo, sendo que, esse processo depende do conhecimento.

Piaget em seu trabalho sobre a construção da moral na infância, irá esclarecer aspectos que conduzem a um entendimento da moral adulta. Utilizando a descrição de um jogo de bolinhas de gude, este autor mostrou de que forma as crianças lidam com as regras, como as vivenciam através de seus estágios de desenvolvimento. Elas terão conforme suas idades, a chance de manifestarem este sistema de regras da maneira que mais lhes agrada, pois as regras destes jogos são elaboradas pelas próprias crianças, diferentemente do restante das regras morais que a criança aprende a respeitar e que lhes são transmitidas prontas pelos adultos.

Uma das particularidades do jogo de bolinhas de gude é seu caráter popular<sup>32</sup>, ou seja, a possibilidade de ser transmitido de uma geração para outra, o que permite modificações daqueles que o praticam e se mantêm unicamente graças ao respeito que os indivíduos têm por elas. Isto é, segundo Piaget (1977, p. 13), *"...nunca houve uma maneira apenas de jogar bolinhas, mas inúmeras"*.

Assim é que para um jogo de bolinhas acontecer, é necessário traçar um círculo no chão chamado "gude", onde serão colocadas algumas bolinhas. Depois

---

<sup>32</sup> Fantin (1996, p. 63), em seu trabalho sobre Jogo, Brincadeira e Cultura na Educação Infantil, fornecerá

próximos ao "gude", traça-se uma linha que servirá para dar início ao jogo. Os participantes jogam suas bolinhas nesta direção, com o objetivo de aproximá-las ao máximo dessa marca. O jogador, cuja bolinha mais se aproximou da linha, dará início ao jogo, o qual consiste basicamente em retirar as bolinhas do "gude", deslocando-as da sua posição inicial.

A descrição de um jogo de bolinhas, foi para Piaget a maneira mais "familiar" de mostrar o uso das primeiras regras de socialização entre as crianças, estabelecendo com isso, uma análise da prática e consciência do uso das mesmas. Este autor explica que quanto a esse aspecto, a presença de estágios de desenvolvimento motor e sócio-cognitivo pelos quais passam as crianças, irá interferir nesse uso. Ele identificou determinados estágios sucessivos com uma média aproximada de idade para entrada e saída das crianças dos mesmos, obedecendo a mesma seqüência para todas as crianças; sem desconsiderar suas diferenças pessoais quanto a passagem de um estágio para outro. A partir disto, o autor identificou quatro estágios para a prática do jogo, os quais serão descritos a seguir:

Estágio sensório - motor que vai do nascimento até o aparecimento da linguagem (do nascimento aos dois anos de idade), onde o jogo manifesta-se sob a forma de exercícios lúdicos repetitivos, de gestos e movimentos simples com a intenção de explorar o meio; exercícios mais ou menos ritualizados sob comando de seus desejos pessoais, por isso joga consigo mesma desconsiderando o sistema de regras coletivo, manipulando as bolinhas do jogo aleatoriamente. Para

---

maiores detalhes sobre essa modalidade de jogo.

a criança desta faixa etária, essas regras são motoras, por isso associadas.

Estágio simbólico que segundo o autor começa a partir dos dois anos e vai até os cinco anos mais ou menos. Nesta idade, os jogos assumem para a criança uma função simbólica através da qual ela transforma os objetos que manuseia, relacionando-os ao desempenho de papéis sociais (pai, mãe, etc.). É a maneira que encontra para assimilar a realidade, imitando situações que presencia ao mesmo tempo em que as transforma por meio de jogos de faz - de - conta.

A criança nesta fase, caracteriza-se por seu egocentrismo, ou seja, considera seu ponto de vista dotado de um "certo absolutismo", o qual prevalece sobre o de seus companheiros. Aqui, o jogo manifesta comportamentos que imitam aqueles que a cerca, mantendo ainda a função de exercitar diferentes maneiras de jogar, onde não existe quem ganha ou quem perde. Neste sentido, a regra do jogo não pode ser modificada, pois assume para ela um aspecto que transcende ao físico. É o que Piaget (1977, p. 47) chamou de "... *crença no caráter sagrado das regras*". Isto, deve-se ao fato dessa regra ter sido elaborada pelo adulto ao qual considera uma espécie de mito, por isso, não admite qualquer alteração na dinâmica do jogo com receio de quebrar sua fantasia pessoal de regras, impostas pelos mais velhos.

Enquanto joga, crê estar agindo por conta própria, ou seja, conhece a regra, mas o que realmente faz é imitar o comportamento de outras crianças, presa a um procedimento ritualizado por esta regra. Uma atitude compreensível, segundo Piaget (1977, p. 50), já que até mais ou menos os seis, sete anos de idade a criança apresenta "... *muita dificuldade em saber o que vem dela e o que*

*vem dos outros*". No decorrer deste estágio ainda predomina o egocentrismo sobre as coisas, baseando-se num sentimento que tenta unir o hoje e o amanhã, o novo e o velho, expressando uma realidade a qual imagina ser eterna, cujas verdades impostas por meio da regra não podem ser mudadas.

Essa atitude fantasiosa, voltada ao que ritualiza sua conduta frente à obediência da regra, não pode ser vista como anti-social, mas sim, como um caminho rumo à socialização. Essa conduta irá caracterizar o terceiro estágio, por volta dos 7 ou 8 anos, podendo resultar num tipo de relacionamento que conduz a duas práticas sociais bastante diferentes, isto é, a "coação" que favorece o desenvolvimento de relações de constrangimento e controle do adulto sobre a criança; e a "cooperação" onde existe o estabelecimento da construção de outras regras.

Na "coação" devido a um respeito unilateral, ou seja, daquele que detém a autoridade, neste caso o adulto, impõem-se uma forma de submetimento da criança a ele. Uma relação que se legitima à medida que, movida por sentimento de empatia por alguém mais velho do que ela, submete-se às regras impostas por esta autoridade sem discuti-las, "*... tendo seus atos ora encorajados, ora reprimidos num clima modelo dado como verdadeiro e bom pelo adulto*" (Kassick, 1993, p. 198).

No jogo de bolinhas de gude, esse respeito da criança a uma regra imutável faz com que os pequenos sigam o modelo dos maiores. Ao imitá-los, acreditam estar jogando, sem preocuparem-se com o real significado dessa prática. Com isto, não conseguem estabelecer julgamentos sobre o que é certo ou

errado quanto ao cumprimento dessas regras, porque não mantêm uma posição de igualdade junto a esta criança mais velha. Obedecem esse acordo, creditando que existe uma consciência do que estão fazendo. Mas se

*... não tiverem ocasiões para discutir seus comportamentos morais, sua forma de conceber a justiça, ficarão permanentemente sob a coação da autoridade, não desenvolverão sua consciência moral, permanecendo dependentes de uma moral exterior imposta pela autoridade (Lima, 1980, p. 78).*

Assim, é que quando a criança precisa apenas aceitar e seguir o modelo adulto desenvolve comportamentos heterônimos, baseados na moral dessa autoridade.

\* É somente através do exercício da "cooperação" que a criança começa a adquirir a capacidade de se fazer entender por outras crianças, nos seus relacionamentos interpessoais.\* Estabelece trocas de opinião com seus pares a fim de que novos acordos possam ser feitos quanto ao cumprimento da regra. Esse exercício só pode acontecer entre iguais pois a presença da autoridade inibe essa prática, reforçando seu egocentrismo.

Porém, neste terceiro estágio, as ações praticadas pela criança quando joga, ainda não alcançaram o nível de reflexão, de um pensar sobre o que está sendo feito. Por isso, apesar de procurar vencer seus parceiros comparando seu desempenho ao deles, "*...ainda não existe uma concordância sobre as regras gerais e cada um dá, quando interrogado informações diferentes sobre a mesma*" (Fialho, 1998, p. 14).

No quarto estágio das operações concretas, por volta dos 10 anos, a

criança atinge um nível de cooperação maior, onde o respeito mútuo prevalece sobre o unilateral. A regra não mais se apresenta para ela "*...como sagrada, como lei exterior*" (Piaget, 1977, p. 56). Já existe um entendimento de que ela pode ser modificada mediante acordos mútuos entre seus praticantes. Para que isso ocorra, é necessário o desenvolvimento da reciprocidade, ou seja, da capacidade de colocar-se no lugar do outro e vice - versa, a fim de que relações mais solidárias possam se estabelecer. Aqui a heteronomia, pode ceder com mais facilidade lugar a autonomia, pois os resultados que surgem desses relacionamentos estão libertos daquela lei exterior que os submetia antes. Quando a criança jogava na presença de uma regra coercitiva baseada no respeito unilateral, manifestava atitudes egocêntricas e individualistas. A medida em que acontece uma consciência desse fato, surge a cooperação que pode levar mais facilmente à autonomia. Neste sentido, "*... os atos decorrentes das relações de cooperação entre as crianças são atos solidários, perpassados pelas vontades individuais*" (Kassick, 1993, p. 199).

No momento em que as crianças começam a se submeter verdadeiramente às regras e a praticá-las segundo uma cooperação real, elas formam uma concepção nova da regra. A partir de então, segundo Piaget, pode-se mudá-las desde que haja entendimento, porque a verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade.\* A cooperação é fator de personalidade, entendida aqui como o eu que se situa e se submete, buscando fazer respeitar as normas da reciprocidade e da discussão objetiva.

O respeito mútuo é o equilíbrio para o qual tende o respeito unilateral \*

(apesar destes dois equilíbrios nunca se verificarem completamente). Só em princípio, uma criança de 14 anos pode submeter todas as regras ao seu exame crítico. Na verdade, mesmo um adulto não submete à sua experiência moral senão uma parte ínfima das regras que o cercam.

*De fato, nossos estudos têm mostrado que as normas racionais e, em particular essa norma tão importante que é a reciprocidade, não podem se desenvolver senão na e pela cooperação, a razão tem necessidade da cooperação na medida em que ser racional consiste em "se" situar para submeter o individual ao universal. O respeito mútuo aparece, portanto, como condição necessária da autonomia, sobre o seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta a criança das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia (Piaget 1977, p.94).*

Impulsionadas por um exercício constante de expor seus pontos de vista para compará-los com os dos seus colegas, desencadeiam com isso, um processo decisório mais livre sem aquelas imposições externas provenientes da autoridade dos adultos. Neste sentido, a regra não mais se impõe de forma coercitiva, mas é produto de uma elaboração progressiva e autônoma, tornando-se uma lei moral. No entanto, isto só irá acontecer se a regra da cooperação, substituir a regra da coação, proporcionando uma outra visão da regra, anteriormente disfarçada pelo seu caráter divino. Com o surgimento da possibilidade de modificá-la de acordo com uma vontade coletiva, passa a fazer parte da consciência de cada um, universalizando-se sob a forma de lei.

No jogo de bolinhas de gude essas mudanças fazem com que as regras

possam ser modificadas desde que haja um consenso geral dos participantes quanto a isso. As decisões decorrentes desse processo, são respeitadas<sup>33</sup> sendo aceitas outras opiniões desde que estas proporcionem ao jogo uma maior diversão, com novas possibilidades de risco aos seus participantes. Os acordos estabelecidos entre as crianças, faz com que mudanças consideradas imorais sejam eliminadas pelo grupo, devido ao respeito mútuo, por eles praticado. Não acreditam mais na imposição das regras dos maiores, e sim, no respeito às origens do jogo e de suas regras, pelo fato de suas idéias não serem tão diferentes daquelas que praticam: jogar pelo prazer, pelo divertimento mútuo de acordo com regras que irão sendo estabelecidas gradativamente por eles próprios.

O que Piaget sustenta é a possibilidade de 'vir a ser', de se libertar da sujeição imposta pelo social, da transição de uma moral coletiva para uma moral individual, que em nome do respeito que exige pela sua própria moral, há que respeitar a moral do outro. No entanto, essa liberdade ameaça as organizações, posto que toda autonomia é criativa e transformadora. É de esperar, portanto, que haja uma reação a esse movimento de libertação.

O aprendizado da autonomia é, portanto, sem sombra de dúvida, uma questão ligada à educação. Essa mesma educação desenhada para privar o ser

---

<sup>33</sup> Quanto ao respeito à regra Piaget (apud Fialho, 1998, p. 17) recorre a metodologia de Boret paralelamente a de Durkeim. Para Boret "*o respeito à regra surge pelo respeito ao indivíduo que prescreve a regra, dirigindo-se portanto à pessoa e não à regra como tal*". Quanto a Durkeim essa questão envolve a existência na sociedade de grupos com faixas etárias diferentes os quais exercem influências sobre as "consciências individuais" de seus integrantes. Estas pressões ocorrem geralmente entre as gerações mais velhas sobre as mais novas, impulsionando uma obrigatoriedade através dessa convivência. Por isso, um respeito a autoridade manifestada sob a forma de lei.

humano de sua possibilidade de se constituir enquanto singularidade pode, também, trair suas finalidades e proporcionar as mesmas os meios de libertar-se e de fazer-se autônomo. O nível mais alto da consciência é a “autonomia”, a capacidade de decidir o próprio destino, o deixar de ser sujeito para “de vir a ser”, como nos diz Deleuze. Subentende uma maturidade moral e intelectual em que a “promessa de ser” se concretiza pelo pleno exercício do livre arbítrio. Para isto é necessário que o indivíduo se liberte da heteronomia, ou seja, da sujeição aos desejos do outro. Piaget, seguindo o idealismo Kantiano, defenderá que não existe autonomia intelectual sem autonomia moral, que não há possibilidade de uma sem a outra.\*

No entanto, um indivíduo pode ter atingido a autonomia no que se refere à prática de um determinado grupo de regras, mas permanecer heterônimo com referência a outro grupo, num outro plano de consciência e reflexão.

A educação alternativa para a autonomia que Gutierrez e Prieto (apud Fialho, 1998) defendem deve basear-se nos seguintes aspectos:

- educar para assumir a incerteza;
- educar para gozar a vida;
- educar para a significação;
- educar para a expressão;
- educar para a convivência;
- educar para se apropriar da história e da cultura.

### **3.4 A Criança e sua Corporeidade**

Esta educação alternativa para a autonomia necessita, principalmente de uma revisão antropológica do corpo, repensando a natureza humana, nos levando a questionar a compreensão do corpo moldado pelas exigências da oposição dos conceitos matéria/espírito, nos impondo a um estudo da ludicidade fora dos esquemas da racionalidade e do trabalho produtivo.

Muitos são os discursos que falam sobre o corpo. A maioria deles, apresenta uma visão estritamente fisiológica e fragmentada, transformando-o num mecanismo cujo funcionamento depende da razão. Em nome dela, é objetivo de estudo daqueles que o dividiram em partes a fim de melhor controlá-lo; também foi usado como instrumento de trabalho pelo progresso das civilizações, devido a sua utilidade e produtividade.

Lowen (1970, p. 114) acredita que muitos ainda , vêem a

*... mente como essência da sua personalidade, enquanto o corpo é considerado simplesmente o lugar onde a jóia da mente brilha e cintila. A consequência dessa atitude é que o corpo não passa de um mecanismo que deve refletir o funcionamento da mente.*

Todas essas questões abriram espaço para a busca de uma nova compreensão sobre o corpo, dentro de um espaço especificamente humano considerando que "*... o corpo humano não é o organismo animal em sua imediatismo biológica. O animal é seu corpo. O homem tem seu corpo*" (Alves, apud Bruhns, 1989, p. 22).

É através dele que vive, pensa, experimenta, observa, trabalha, brinca, vibra como forma de se constituir homem, tentando libertar-se das limitações

biológicas que caracterizam sua animalidade. Esta compreensão do corpo para além do biológico, rumo a sua humanidade, é que se poderia chamar de corporeidade. Enfim, é um meio pelo qual nos tornamos visíveis no tempo e no espaço, marcando nossa presença no mundo em que vivemos. Significa sonhar uma imagem de homem com novos traços. Não destruindo uma anterior, mas sim construindo uma mais humana, original.

A palavra corporeidade constitui longo discurso que fala e anuncia uma mensagem construída durante milênios nas diferentes línguas da cultura ocidental. A escuta da fala do corpo revela que um dos componentes da essência humana é o corpo entendido como uma parte da totalidade: alma e corpo ou *psique e soma*. Voltar a falar do corpo não pode ser um simples gesto de lembrança do passado, mas de um esforço para que a corporeidade fale novas vozes. A corporeidade na verdade não partiu do corpo, mas sim da palavra "corpo". Assim, portanto, a palavra corpo precisa ser a expressão de um sujeito pensante do corpo, a corporeidade precisa falar o corpo. Santin (1994, p. 86) esclarece que a corporeidade se caracteriza pela vivência baseada não apenas no conhecimento de nós mesmos enquanto "*modelo epistemológico*" mas numa forma de perceber a realidade enquanto "*... construção espaço - temporal (...), com todas as suas possibilidades e dimensões*". Neste sentido, rompem-se as barreiras conceituais com suas explicações científicas e racionais para um entendimento do corpo que busca um encontro com a sensibilidade, com a intuição, com a arte, com a criatividade, com suas experiências cotidianas.

O corpo incorpora a história da vida e exterioriza seus sentimentos.

*... o corpo possui sensibilidade, e só ele pode experimentar prazer, alegria e êxtase. Só ele possui beleza e graça, pois fora dele essas palavras não têm sentido (...) É o nosso corpo que aprecia o frescor de um riacho, o gosto agradável da água pura, a visão do céu azul, o canto de um passarinho (...) Se tivermos em contato com nossos corpos, nos alegrará o fato de sermos parte da natureza e capazes de compartilhar seus esplendores (Lowen, 1970, p. 115).*

O corpo precisa falar de si mesmo. A corporeidade é, acima de tudo, uma presença, uma manifestação, uma visibilidade, talvez dito com maior precisão, uma fisionomia, um rosto (Santin, 1994).

Esta outra forma de perceber o corpo apresenta a intenção de ir além das meras satisfações biológicas, para sentir-se no mundo gerando emoções, sensações e imagens, enquanto corpo que fala, se expressa e se movimenta. Um movimento singular que é manifestação viva da corporeidade. Esta descoberta do humano tem como alicerce a criança que utiliza seu corpo como meio de explorar o espaço físico que a cerca. Desde bebê, ela brinca ao movimentar suas mãos, braços, pernas, corpo e cabeça estabelecendo pouco a pouco trocas com o meio. Quanto menor, mais tempo dedica a realização desses movimentos, os quais inicialmente se caracterizam pela repetição.

Com o aparecimento da fala, esses movimentos vão se tornando cada vez mais complexos: senta, engatinha, anda; passando a imitar pessoas, animais e até objetos intimamente ligados a ela. A interação da criança pequena com os adultos se realiza através da expressão do corpo, isto é, do olhar, do sorriso e da imitação de gestos.

Mais tarde, as imitações das crianças irão acontecer mesmo na ausência

desses modelos, o que permite que ela os represente mentalmente e através da fala. Conforme Almeida (1994, p. 10) “... numa situação de fala há o corpo falando, há a voz, o rosto da pessoa que fala e o corpo de quem ouve. A voz vibra pelo corpo inteiro (...) Nessa oralidade incluem-se também os gestos, a cor, os cheiros, enfim tudo o que pode ser visto e percebido”.

Todavia, o interesse pelo movimento não desaparece, mas se transforma nos jogos e nas brincadeiras que dependerão de seu corpo para acontecerem, revelando novas descobertas, cujo significado poderá ser dado pela própria ação de brincar. Assim é que podem criar situações de faz-de-conta verbalizando a presença de objetos ausentes; organizar brincadeiras de roda, pega-pega, jogos de amarelinha e muitas outras atividades que se assemelhem pelo seu caráter lúdico e que perpassam diferentes culturas. Brincar significa vibrar, amar, sonhar, viver, penetrar no grande mundo lúdico que faz do humano uma arte. O brinquedo tem a capacidade de transformar o corpo num instrumento musical, onde de cada estímulo nasce uma sensibilidade, os gestos acompanhados pelas vibrações, momentos vividos com emoções, a cada toque brotando um sentimento. O prazer representa o processo de busca da complementaridade do corpo, garante a harmonia interna e externa. É a energia que garante o equilíbrio. É perseguindo o funcionamento do prazer, que a corporeidade tem a mais segura confirmação de sua harmonia, é a maior prova de sua realização. O prazer é um encontro com todos os fatores e circunstâncias exigidos para que a corporeidade se manifeste harmoniosamente.

Porém, “... a cultura dita normas em relação ao corpo (...) que o intimidam

frente a esse cumprimento" (Bruhns, 1985, p. 43). É o que acontece muitas vezes com as crianças ao ingressarem na instituição escolar, quando deixam de lado suas atividades lúdicas para permanecerem durante várias horas sentadas sem se movimentar. Essa passividade imposta pela cultura escolar, leva a um emudecimento de seus corpos; imobilizados, presos às cadeiras das salas de aula.

Como diz Figueiredo (1991, p. 15)

*A criança, ao ingressar na escola, enfrenta uma série de imposições dos adultos que levam a uma grande quebra no ritmo de suas atividades lúdicas. Ela, que passava a maior parte do tempo a brincar e jogar, passa, agora, várias horas imobilizada e presa às cadeiras, executando tarefas que não exigem quase nenhum movimento. Na maioria das vezes, o brincar passa a ser condicionado à realização das tarefas escolares: 'Só brinca se realizar os deveres'. As atividades da escola são vistas como 'coisa séria', enquanto brincar e jogar ficam em um plano secundário.*

São, também, esses corpos que se calam frente a voz do professor, o qual tem muito a falar, mas pouco a ouvir. A intenção da escola é silenciar as ações corporais das crianças, a fim de que estejam de acordo com as normas estabelecidas. Normas essas baseadas na submissão, na palavra não dita, no esquecimento do seu corpo, que precisa cada vez mais se disciplinar primeiro para as tarefas escolares, depois para o brincar.

Freire (1989, p. 13) esclarece que "... existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, da fantasia, quase ignorado pelas instituições de ensino".

É preciso, pois, ocupar o espaço possível na instituição escolar para que a

criança expresse o tipo de linguagem que desejar através da música, da brincadeira, do desenho, da pintura, de escrita. Só assim, será capaz de descobrir as possibilidades de seu corpo que é movimento, vontade, gosto de viver uma realidade, que caberá a ela construir.

Conforme Silva (1996), os fenômenos da cultura que se explicitam a nível corporal são importantes de serem trabalhados com a criança, ampliando a concepção dos fundamentos desses fenômenos, que parecem ser o significado que o movimento contém, a partir da intenção daquele que o realiza e a sua orientação, a partir das suas conseqüências sobre o meio. Um movimento pode, então, ser mais expressivo, comunicativo, criativo, explorativo ou comparativo. Neste sentido, as aulas podem oportunizar às crianças, mediante uma interpretação não estandarizante e sem preocupação com o controle rigoroso, os amplos fenômenos do movimento, colaborando, desta maneira, na busca de todos os significados e sentidos do mesmo e não apenas vinculando-o a problemas exclusivamente de aprendizagem, destrezas motoras e condicionamento físico.

Segundo Alves (apud Bruhns, 1989, p. 42),

*"... existem duas maneiras diferentes de se ver o corpo: num caso, o corpo é simples meio e que é treinado para se transformar num instrumento de luta contra o tempo e contra o espaço, (...). Num outro, é o corpo reconciliado com o espaço e o tempo, e que não deseja vencê-los mas, apenas, usufruí-los.*

Porém, a sociedade da produção industrial nos leva a crer na existência de apenas uma maneira de nos vermos enquanto corpo que participa de uma realidade tomada como racional e inteligível, o nosso submetimento a movimentos

mecânicos, repetitivos os quais garantem um suposto desenvolvimento psicomotor; condição necessária para enfrentarmos um cotidiano baseado na produtividade, na capacidade intelectual e cognitiva. Corpos viscerais, desnudados, para serem vistos como máquinas biológicas, "*... cujo intelecto está voltado para um único objeto, o condicionamento premeditado de órgãos, sangue, músculos, ossos, nervos, para resultar num modelo completo de ser vencedor*" (Almeida, 1994, p. 59).

Esta ordem social imposta ao adulto como garantia de seu ingresso no mundo de trabalho, é a mesma que afasta a criança do mundo do brinquedo. Se por um lado, a vida do adulto é guiada pela seriedade, pela idéia de rendimento, das obrigações; a vida da criança não exige nenhum desses fatores para que seu corpo brinque. Pois, segundo Santin (1994, p. 32), "*...o corpo nunca aparece como objeto de uso, muito menos é sacrificado, explorado*" enquanto brinca. Ele simplesmente o faz movido pelo impulso do querer, do desejar, do ter satisfeita essa sua vontade, incompreendida pela simbologia do trabalho que tenta controlá-lo através do tempo e do espaço.

Santin (1994, p.95) salienta que,

*A imagem de corpo não se forma mais do confronto entre o sujeito e o objeto, mas da figura de uma mão que toca outra mão, ou da circunstância de que o corpo, é ao mesmo tempo, vidente e visto. Aqui não se dá a distinção entre um corpo sujeito e um corpo objeto do conhecimento. Portanto, não se pode falar de um corpo que vê, distinto do corpo que é visto; ou da mão que toca, e da mão que é tocada.*

Inserido num sistema simbólico pelo qual tenta relacionar-se com seu meio

próximo, o homem fabrica tantos artefatos, cria tantas ferramentas quantos forem preciso para obter os resultados que lhe garantam o sucesso nessa empreitada.

O brinquedo também apresenta uma construção simbólica, mas oposta a do trabalho pois não se mantêm exclusivamente pelos resultados que alcançam, mas pelo poder criativo daqueles que brincam. Por isso, a importância da utilização, pelas crianças, de materiais diversificados ao brincarem, isto é, que sejam do gosto deles, a fim de que essa experiência singular possua uma ação lúdica e seja vivida intensamente. A corporeidade presente no mundo do brinquedo, é garantia de sua existência já que o brincar inaugura o seu início e fim, desconsiderando qualquer espaço de tempo estabelecidos. O brinquedo pode ser objeto de investimento afetivo, de exploração e descoberta a se inserir num comportamento lúdico. É a experiência das múltiplas relações sociais que são possíveis de construir com o objeto. A brincadeira infantil pode produzir deslocamentos, transformações por transposições, ou invenções. Os chamados "elementos" dessa ação lúdica, transformam-se em personagens que passam a integrar esse universo, ganhando vida através da criança que fala com seu ursinho de pelúcia, dirige a caixa de papelão ou mora debaixo da mesa da sala; unidas pelo significado das palavras, dos gestos, dos risos, da alegria de estarem juntos.

A instituição escolar tem feito uso do brincar como um dos momentos de sua rotina, quando a criança não está "trabalhando". Esse tempo em que relaxa, em que se recria, não parece favorecer suas manifestações lúdicas, já que poderá assumir, frente ao trabalho escolar, o papel de

complemento deste. Diante disso, o lúdico deixa de sê-lo, porque não existe uma ação da criança para que possa manifestar sua corporeidade; pois durante o tempo que dispõe para brincar, não manifesta o desejo de fazê-lo. Sendo assim, o brincar se confunde com as atividades rotineiras das quais participa mecanicamente, adequadas a um modelo imposto pelo adulto. Neste contexto, podemos questionar: onde estaria o corpo lúdico já que o mesmo corresponderia a valores vividos, a situações, a emoções explícitas das mais diferentes formas? O corpo lúdico nunca poderá ser reduzido a objeto lúdico. Esta situação só acontece na sociedade do trabalho produtivo. No entanto, corpo lúdico é aquele em que a criança faz coisas por desejo, não produtivas, prazerosas. O desejo inaugura a própria vida, a corporeidade, que se realiza com prazer. O desejo nasce e se define na e pela corporeidade. A corporeidade, enquanto organismo desejoso, deve ser entendida como um processo de autodesenvolvimento. O desejo é, pois, a corporeidade viabilizada e operacionalizada. Para Santin (1994, p. 94), prazer representaria todo o processo de busca da complementaridade do corpo. *"É na voz do prazer que a corporeidade tem a mais segura confirmação de sua harmonia e a maior prova de sua realização."* O prazer é o fluxo de sentimentos que jorra para fora em resposta ao ambiente.

Somente inserida num processo que vise construir sua corporeidade, a criança poderá ir em busca de atividades que visam uma mudança das regras que a disciplinam. *"Atividades que se dediquem a pensar e viver e que se proponham a modificar as regras que inibem a consciência corporal, dificultarão a manipulação desse corpo no qual (ela) o homem vive"* (Bruhns, 1989, p. 107).

Guerra (1996) diz que nossa subjetividade foi construída de tal forma, que não permite que a própria corporeidade expresse livremente sua linguagem, sua criatividade, seus desejos e necessidades de **viver** melhor. Esse “viver melhor” significa, para alguns, assumir suas próprias deficiências limitações; para muitos, adaptar-se ao mundo e às suas convenções; e para poucos, realizar seus desejos e necessidades de querer “saber fazer”, de “autonomia”, “liberdade” e de transcendência”.

## **CAPÍTULO IV**

### **A Organização Escolar e Pré-Escolar**

#### **4.1 A Educação da Criança**

Os estudos de Ariès, de forma geral, têm influenciado vários pesquisadores sociais americanos e europeus quanto à evolução na mudança de atitude em relação à criança, à família ao longo dos séculos. Relata este autor a transformação dos sentimentos da infância e das famílias a partir de várias culturas que aparecem através de músicas, álbuns de fotos, diários, testamentos, túmulos, religiões, igrejas. Esta análise da compreensão de uma criança real, das modificações do sentimento devotado à infância é realizado à luz das mudanças que vão ocorrendo na sociedade. Estas mudanças contribuíram em muito para uma compreensão maior da questão da criança de hoje, não mais estudada apenas como um problema em si, mas compreendida segundo uma perspectiva do contexto em que está inserida

Na sociedade pré-industrial a educação da criança se dava no ambiente familiar, onde esta aprendia o ofício dos pais, já que estes trabalhavam em suas

casas.

O costume, tanto quanto a necessidade, exigia que os pais fossem autoritários, pois precisavam dos filhos num trabalho do qual dependiam para sobreviver. Era o que acontecia na época das colheitas, onde adultos e crianças dividiam as mesmas tarefas diárias. Assim, o aprendizado de regras de convívio social podia ser aplicado também fora desta, pois eram bastante abrangentes.

Com a Revolução Industrial, o trabalho passa a deslocar-se para fora da família. Os filhos deixam de aprender o ofício dos pais porque eles não trabalham mais em casa. Inclusive a mulher vê-se obrigada a ajudar a família, além do trabalho doméstico anterior, por isso precisando de um lugar onde possa deixar seus filhos. E assim, a instituição escolar passa a fazer parte do universo dessas famílias que as usam para ensinar seus filhos as regras de convivência respeitando obrigações impostas em outro espaço diferente do familiar.

No século XVII, na Europa foi criada uma escola - escola de guarda - para crianças pobres de dois e três anos de idade. A partir da Revolução Industrial, final do século XVIII e início do século XIX começa a se proliferar os jardins de Infância, visto a situação de pobreza e abandono que ficavam as crianças quando os pais precisaram trabalhar nas fábricas.

Segundo Ariès (1981, p. 81), "*... o desenvolvimento da instituição escolar é uma das principais características da evolução social na 2ª metade do século XX*". Para este autor, uma das causas de seu desenvolvimento encontra-se no prolongamento da escolaridade, anteriormente exigida até 12/13 anos (Jules Ferry, 1882), agora até 16 anos (1º/01/1953); o que significaria 3 anos a mais de

escolarização.

Porém, esse aumento não se dá simplesmente com o objetivo de uma melhoria no nível de formação de mão-de-obra, nem tampouco pelo desejo de mudança das condições econômicas das famílias da época, mas inclusive, por uma escolarização da aprendizagem profissional. Trata-se aqui "*... de um aprendizado da sociedade mais do que uma socialização de aprendizagens*" (Ariès, 1981, p. 82).

Quando a família delega à instituição escolar a aprendizagem de regras de convívio social, o que anteriormente era função dela, a autoridade dos pais passa a ser "arbitrária". Não são mais tão autoritários como antigamente, afinal, precisam dividir seu tempo entre o trabalho e a família, por isso as pressões neste sentido praticamente desaparecem depois da mudança de local do trabalho produtivo. Assim, a escola passa a substituir a família com o consentimento desta, que julga-se incapaz de orientar seus filhos para a vida pública.

A partir de 1959 passa a ser considerado uma norma: colocar o filho no Jardim de Infância (ainda sem uma legislação pertinente ao fato). Neste momento, a educação privada, que é aquela do âmbito da família, cede lugar a pública, gerada pela instituição escolar. Neste sentido "*... a família ao se tornar puramente privada, deixa de ser plenamente educativa*" (Ariès, 1981, p. 83).

Esta aceitação da escola pela criança pequena é circunstancial, pois estas não desconhecem que nela encontram-se inseridas no universo do trabalho; o grupo de amigos gerado pela convivência neste outro espaço de suas vidas, também contribui para isso. Por outro lado, Ariès chama a atenção que na

adolescência já não conseguem viver mais com harmonia de antes neste local, por saberem que as normas de vida pública que as regem não podem se inscrever na vida privada, nem tampouco na vida do lazer. Ainda, segundo o autor, este controle da educação por órgãos públicos não irá se limitar à educação, expande-se por outros domínios como os serviços de atendimento pré-natal, as vacinas obrigatórias, os abonos-família, o acompanhamento médico durante a infância.

A perda gradativa das funções da família, anteriormente vista como uma "microsociedade", descaracteriza-a como instituição pública, transferindo-a para o universo privado, com isso elege a instituição pré-escolar e escolar para melhor educação de seus filhos.

#### **4.2 APPR: A História de um Cotidiano Pré - Escolar**

No que se refere a pré-escola, procurarei narrar minha experiência neste ambiente quando da minha chegada à escola da Praia do Riso, mais conhecida como APPR (Associação Pedagógica da Praia do Riso), pensei que o trabalho que iria iniciar seria fácil, já que trazia na bagagem algumas experiências com a pré-escola. Mas, foi um equívoco. Deparei-me com uma proposta pedagógica muito diferente das que anteriormente havia vivido. Era um trabalho muito envolvente, na medida em que professor e alunos trabalhavam juntos, de forma cooperativa. Não se tratava de uma troca de conhecimentos entre ambos, mas de algo mais que ainda não conseguia definir.

Acostumada a sinais para entrar e sair das salas de aula, horários de recreio, barulho nos corredores, disciplina no cumprimento de normas escolares, senti-me na ocasião surpresa e confusa. Surpresa pelos acontecimentos do dia a dia desta escola: o jeito de ser das crianças, suas atitudes, a postura de seus professores. Confusa quanto a maneira de lidar com situações que, num ambiente escolar mais submetido à regras disciplinares, conseguiria resolver.

É que esta *aparente* ausência do poder disciplinar nesta escola, fez com que se afrouxasse as amarras que mantêm preso nossos corpos ao cumprimento de normas, responsáveis pelo funcionamento dessa e de outras "máquinas sociais" que existem tais como: hospitais, prisões, asilos, etc. Referindo-se a essa questão Foucault explica que (1993, p. 126), "*...em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações*".

No fundo das prisões, das escolas, das igrejas, nasceriam certas práticas de poder que se constituiriam em forma de exame, disciplina, biografia, confissão, transmutando-se em procedimentos constituintes das ciências humanas. Portanto, os poderes produzem práticas, instituições, objetos, sujeitos e estados de verdade. As disciplinas são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, assegurando a sujeição constante de suas forças. A disciplina é eficaz porque se materializa em noções e conceitos.

Quando parece não estarmos tão a mercê desses mecanismos de coação capazes de controlar nossos movimentos, gestos e atitudes, cessam temporariamente esses poderes sobre nosso corpo; passando-nos uma sensação

de não importância, de não utilidade frente ao que é solicitado. É isto que acontece nas situações onde estejam envolvidas pessoas que, por algum motivo, não tenham sido tão expostas a esses mecanismos.

No caso da APPR, aquele ambiente me levou a crer que começara a conviver com um outro mecanismo de força, diferente daqueles que já havia me exposto anteriormente, a começar pelo aspecto físico do local onde estava situada a escola. Ou seja, o terreno estava localizado na "Praia do Sorriso" com muitas árvores frutíferas: pitangueiras, cajueiros, jabuticabeiras, amoreiras, limoeiros. Uma mangueira emprestava seu tronco para diversão das crianças, escorregando por ele. Duas figueiras cuja aparência seria capaz de fazer despertar a imaginação dos que delas se aproximassem, reunia gnomos, escondia sacis, era casa de bruxas. Só o olhar da fantasia e do encanto dentro de um espaço restrito possibilita escapar e deixar-se invadir pelo espaço do sonho, buscando descobrir o encanto que existe e no qual o mundo infantil encontra asas para experimentar o mundo fantástico que está dentro dela.

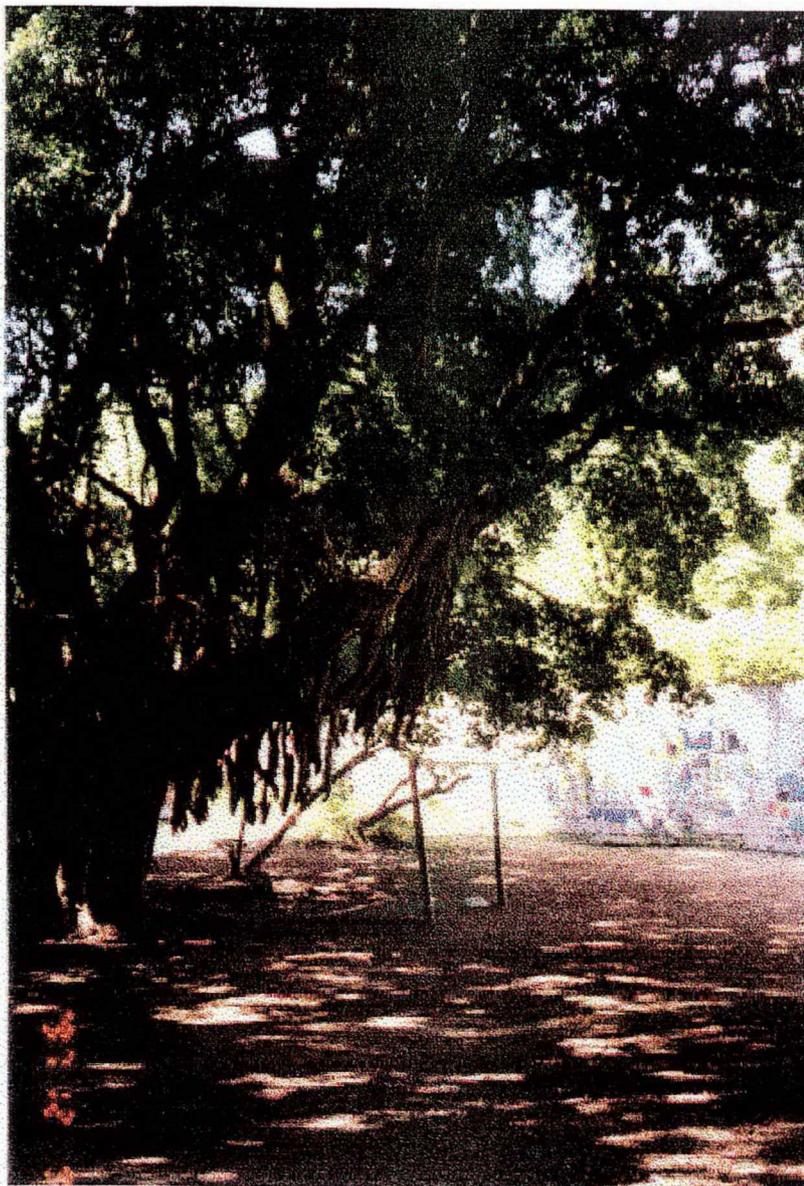


Foto 1- A figueira.

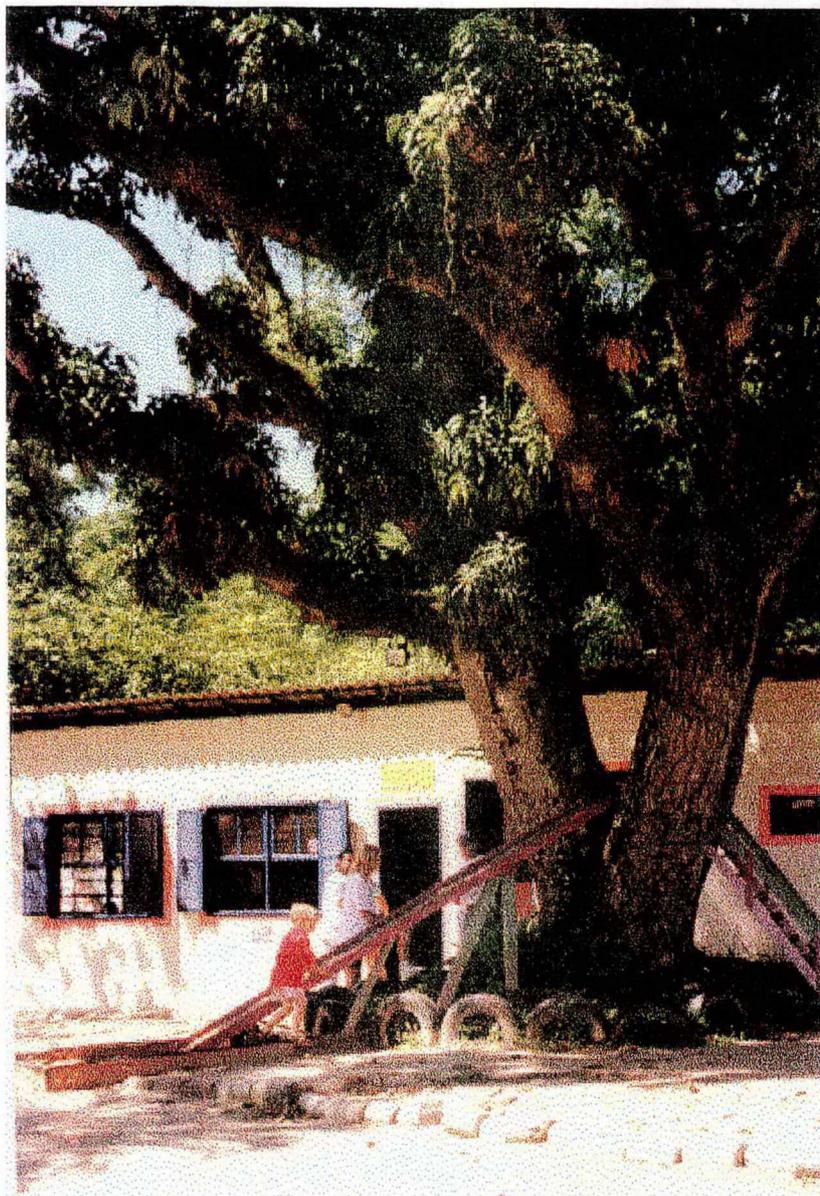


Foto 2- A mangueira.

Também fazia parte desse cenário uma construção bastante antiga, conhecida como a "casa rosa", que deu início ao projeto físico da escola. Próximas à casa rosa, outras casas completavam a paisagem local, sendo usadas para a secretaria, professores e como salas de aula. Havia, também, uma casa

destinada à família do funcionário responsável pela segurança e pelos cuidados do local.

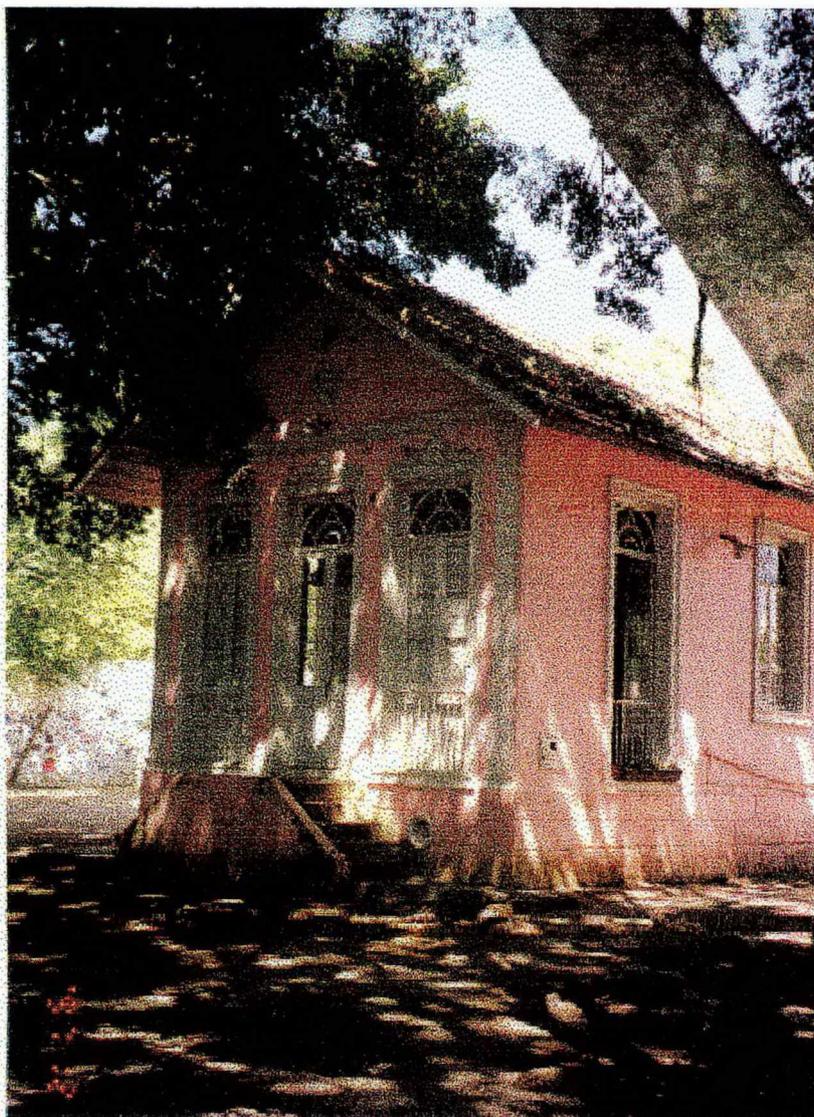


Foto 3 - " Casa Rosa ".

Não havia sinais para entrada e saída dos professores e alunos nas suas respectivas salas, pois era de "conhecimentos geral" que às 14 horas, começaríamos o nosso trabalho pedagógico e que, necessariamente, não

precisaria iniciar-se em sala, isto é, poderíamos fazer uso de qualquer local do perímetro escolar.

Na maioria das vezes nós, professores, geralmente permanecíamos em nossa sala até o horário combinado, mas havia ocasiões em que estávamos no pátio, organizando o material para nossas aulas; outras ainda, conversando com os alunos. Os mesmo podiam circular livremente pelo pátio e salas de aula.

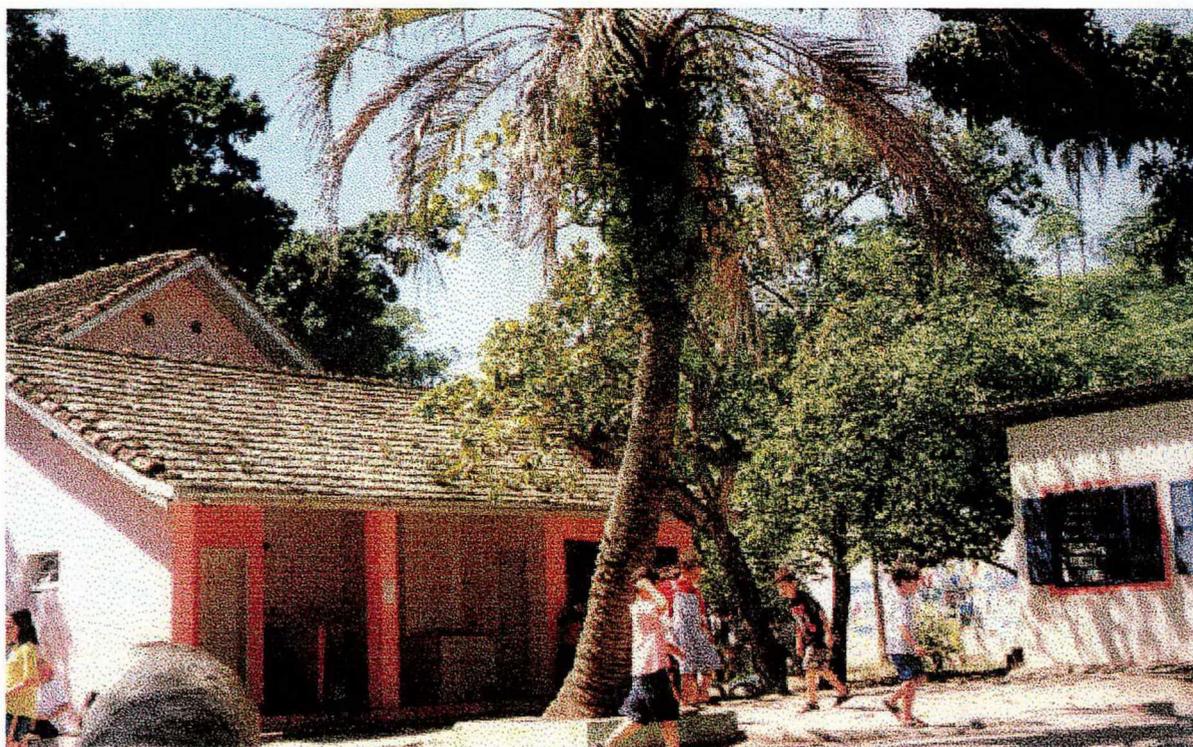


Foto 4 – Crianças circulando pelo pátio.

Um movimento semelhante ao da entrada, acontecia na saída, que ocorria aproximadamente às 18 horas. Neste horário, alguns alunos retornavam a suas casas, caso seus pais ou responsáveis lá estivessem. Outros, permaneciam na escola, brincando ou participando de outras atividades oferecidas pela escola tais

como: ballet, capoeira e circo. Havia, também, aulas de yoga e teatro para os pais que demonstrassem interesse pelas mesmas.



Foto 5 – Alunos brincando no pátio.

A turma de pré-escola com a qual iniciei meu trabalho, era bastante agitada. Era composta por 18 alunos em sua maioria meninos, não sendo esse o fato que tornava tão dinâmica, sempre disposta a "aprontos", e sim, uma dupla feminina que conseguia na ocasião, romper com todos os "combinados", os seja, acordos feitos pelo grupo.



Foto 6 – A roda.

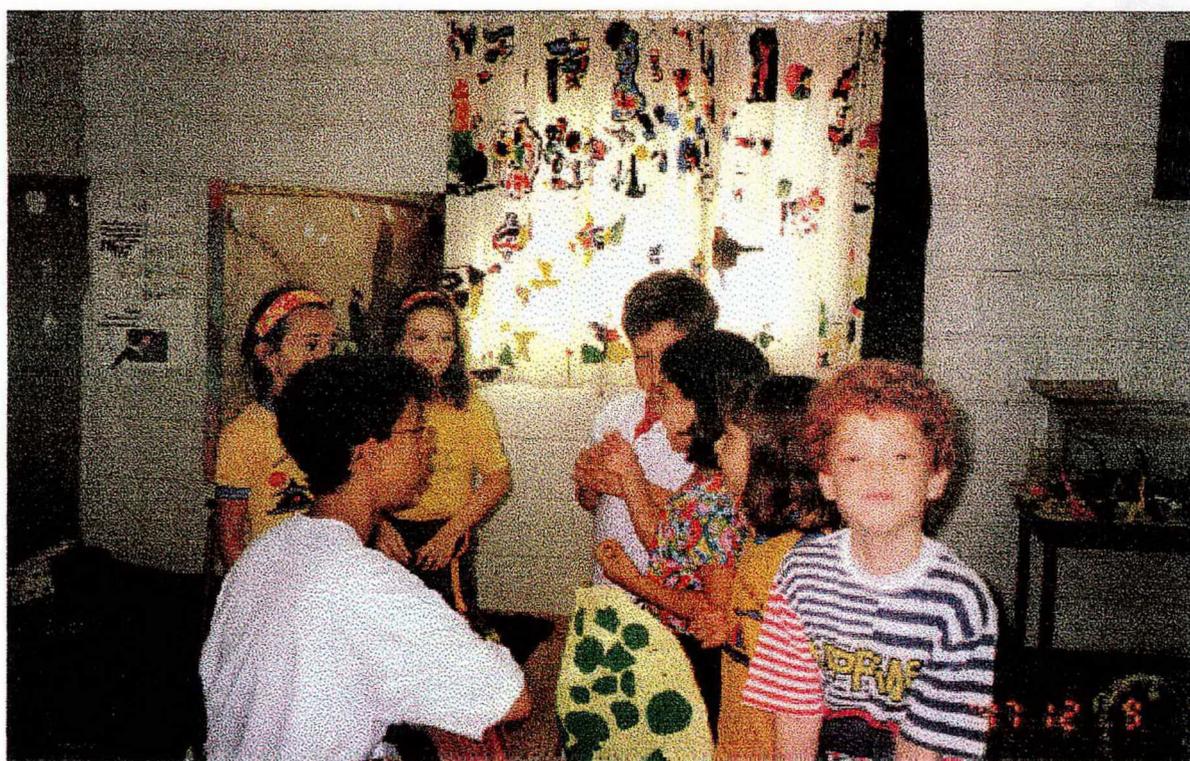


Foto 7- Aula de música.

Para mim, acostumada a “*dar ordens*” aos alunos, a tarefa agora era a de “*negociar*” o cumprimento das regras sem coações explícitas, era bastante difícil. Até aquele momento, pensava não ter exercido uma prática cotidiana tão autoritária. Depois de alguns meses, o uso de atitudes supostamente desmascaradas causaram-me uma certa decepção pessoal e indignação. Neste contexto me perguntava: Afinal, o que era ser um professor democrático? Aquele que permite aos alunos que façam o que quiserem? Como iria permitir que este grupo de alunos expressassem suas opiniões, quando nem mesmo conseguiam ouvirem-se mutuamente?

As crises de choro ao final de mais um dia de trabalho, eram constantes.

Por outro lado, a indignação também me dominava pois sentia que minha capacidade e competência de alguns anos, estavam sendo colocadas à prova. E logo, por um grupo de crianças cuja condições sócio-econômicas não deveriam desencadear atitudes tão contestadoras. Pensava a todo momento nos trabalhos anteriormente desenvolvidos ao longo dessa caminhada docente. Então, o que fazia desse momento uma tarefa tão peculiar e difícil?

Penso que a partir do momento em que passamos a fazer parte de uma instituição seja ela familiar, escolar ou qualquer outra existente, estamos submetidos a um disciplinamento, a um controle de nossas ações por meio de regras, impostas pela sociedade. Regras que terão início no convívio familiar e irão se aperfeiçoar à medida que vamos participando de outros grupos sociais.

Este controle irá tornar-se mais efetivo na instituição escolar, por ser o

lugar escolhido para o desenvolvimento de nossa capacidade de aprender. Aprendizagem que supõe o uso de estratégias de disciplinamento que se expande a todos os que dela fazem parte.

Esse disciplinamento faz com que estejamos constantemente submetidos a um poder de sujeição da instituição escola sobre nós. E este poder se perpetua através do professor, como autoridade devidamente capacitada para fazê-lo.

Para Illich (1973, p. 65), "*... o professor - guardião atua como mestre de cerimônias que dirige seus alunos através de um ritual...*" Um ritual que vigia o cumprimento das normas escolares, que tem início já na pré-escola. Era esta a minha função na sala de aula, quando tentava disciplinar a fala e os corpos dos alunos. O fato é que devido a minha dificuldade em intervir nesses momentos ou talvez de não fazê-lo, ritualizava o cumprimento do estabelecido.

Na APPR havia uma constância na discussão do que havia sido "combinado", independente do seu cumprimento. Uma prática muito diferente das vivenciadas por mim em outras instituições das quais fiz parte. Por isso, causava-me a impressão de que os alunos faziam o que queriam sem que pudesse haver intervenção dos professores .

De qualquer forma preponderava, de minha parte, um discurso disciplinador que tomava uma só direção: o cumprimento da regra. Não conseguia ver outras possibilidades de relacionamento fora desse "combinado", que faz-se necessário, mas pode ser mudado.

Hoje percebo que este disciplinamento na maneira de ver as coisas é produto de nossa aprendizagem tanto familiar como escolar, ou seja, uma suposta

pretensão de entender melhor as coisas, um entendimento fragmentado que supõe ver na parte, no pedaço, todo o resto, o seu conjunto.

Para Guerra (1997, p. 12), com isso o "... *nosso conhecer se reduz a um único olhar, o olhar da especificidade...* " não nos permitindo enxergar as coisas de outras maneiras.

É assim também que olhamos para nosso aluno, como um ser apenas do conhecimento. E foi dessa maneira que consegui trabalhar com esse grupo, olhando-o apenas sob um aspecto, o cognitivo; como falarei *a posteriori*.

Aqui é importante ressaltar que esse foi o primeiro trabalho que realizei após mudar-me de Porto Alegre. Apesar da proximidade entre as duas capitais, existem diferenças culturais bastante grandes que não podem ser desconsideradas. Lembro que na ocasião, o uso de expressões locais, tornou-se também para mim, um obstáculo para minha comunicação com essas crianças.

Mas, apesar dessa dificuldade, consegui avançar com o grupo a nível cognitivo, isto é, ao término do 1º semestre, a maioria dos alunos já apresentavam hipóteses alfabéticas, fato que me anima a prosseguir o trabalho e surpreende, pois não sentia-me responsável por este acontecimento.

Afinal, o que eu tinha feito pelo grupo neste sentido? Alguns pais vieram agradecer-me pelo trabalho realizado, sem perceberem o quanto não me sentia envolvida nele. Tinha a impressão que o grupo havia trabalhado sozinho, apesar da minha presença. Pensava ter sido excluída daquele processo.

O fato é que essa ausência se justificava no momento em que cada criança, fazia a sua descoberta silábica. Ela o fazia sozinha porque este é um

momento único, particular. Não estava acostumada com metodologias que possibilitavam que isso acontecesse, pelo menos dessa maneira. Afinal, não tinha sido eu que havia ensinado a eles letras, sílabas e palavras. Este conhecimento disciplinar não precisou anteceder as suas hipóteses silábicas, pois elas já faziam parte da sua fala, do seu discurso.

Quanto a esse aspecto Guerra (1997), salienta o seguinte: o discurso é do aluno e este discurso não faz parte da disciplina. Disciplina refere-se aqui aos conteúdos que foram sistematizados pela escola. A sua ausência da sala de aula é condição para que os alunos supostamente não aprendam. Assim, as possíveis descobertas dele são negadas por aqueles que tentam impedir a sua fala. Uma negação que se estabelece pelo procedimento de ficar ausente de fatos que apesar de evidentes são difíceis de aceitar, porque não tiveram autorização para acontecerem. Refiro-me aqui às coerções que limitam os discursos daqueles que falam, neste caso os alunos.

Para Foucault (1996, p. 9) "*... em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função, dominar seu acontecimento aleatório.*" É este acontecimento que não depende do conhecimento disciplinar para "aparecer", necessitando por isso ser controlado. Mas de que forma este conhecimento é controlado? Impedindo que os alunos cuja fala apresente indícios para novas descobertas, se manifestem, dizendo: - Não fale agora, espere o grupo descobrir; - Depois você diz o que pensa sobre o assunto; - Que tal esperar um pouco mais para falar, ainda não estudamos esse assunto.

Na APPR devido ao desenvolvimento constante de outras práticas de condução dos discursos, não ocorre de maneira tão evidente as coerções as quais mencionei. Por isso, os meus atos disciplinadores foram adquirindo outra aparência neste local, uma certa passividade na tentativa de mascarar a falta de controle da situação. Isto ficava evidente dentro da sala, mas tomava grandes proporções no pátio, quando o grupo "armava" muitas confusões. Eram brigas, provocações à outras turmas, situações em que precisava interferir sempre fazendo-se sentir totalmente responsável pelas mesmas. Nestas ocasiões, geralmente precisava da ajuda de outras pessoas da escola por não saber como agir.

Em sala de aula a agitação do grupo era tão intensa que o término de algumas tarefas tornava-se bastante difícil, pois os mesmos corriam pela sala, tiravam o material do colega, brigavam entre si por qualquer motivo... Enfim, para eles todas essas situações eram muito divertidas. Até mesmo na roda, uma prática diária, eles não cumpriam o que havia sido "combinado". Algumas regras estabelecidas como esperar a sua vez para falar, não conversar com o colega enquanto um outro estiver falando, por exemplo, em várias ocasiões, eram totalmente desconsideradas pelo grupo. Porém, suas atitudes se modificavam quando estavam envolvidos por trabalhos que exigissem a sua atenção permanente, que usassem um tempo pré-determinado para seu término. Ciente disso, passei a ocupar nossas tardes com um número cada vez maior desse tipo de atividade, cujos resultados demonstravam um ótimo desempenho cognitivo desse grupo.

Aqui novamente a presença desse "*olhar para a especificidade*" prepondera sobre um conhecimento mais amplo desse grupo, do seu jeito de ser, de se comportarem frente ao estabelecido. Talvez, tivesse sido necessário um questionamento maior dos motivos que os levaram a romper tantas vezes com os acordos estabelecidos entre eles mesmos. Ao terminar aquele ano com o grupo, senti um certo alívio. Tive a impressão de ter sido submetida a um exame, cujo resultado foi a permanência naquela instituição.

Esse exame, como uma das formas de operar usadas pelo poder disciplinar da escola, atua sobre os indivíduos do início ao fim do processo de ensino, e vai além. Porque não só aprova o que foi aprendido, como se mantém através de um ritual permanente que se instala no cotidiano de cada um de nós. Segundo Beltrão (1993, p. 25), "*... ele controla enquanto normaliza, vigia enquanto classifica, diferencia, hierarquiza, homogeneiza e exclui*".

Na APPR este olhar vigilante também existe, no entanto, é pouco percebido por aqueles que são a ele submetidos, pois opera de maneira sutil para coletar informações. Os professores ao chegarem a escola são submetidos a uma entrevista oral e outra escrita. Depois de admitidos, inicia-se um processo onde a nossa prática pedagógica terá que relacionar-se à intenção educativa da escola. Por outro lado, uma teoria sobre educação ao ser praticada por cada um mostrará a singularidade desse ato, em relação aos demais. Esta visibilidade irá acontecer na observação de cada professor, do seu cotidiano com os alunos, dos trabalhos que realiza com sua turma. Todos esses dados irão operar sobre essa pessoa expondo-as a uma luz. Para Beltrão (1993, p. 25), "*... essa técnica ao mesmo*

*tempo em que sujeita a luz, organiza os sujeitos como objetos de estudo e de pesquisa - realiza uma objetivação".*

Conforme esta autora o objetivo central disto tudo é referir esses corpos a "modelos" que vão fixando neles um certo tipo de subjetividade, fabricando diferenças que os fazem reconhecíveis para manejá-los. É desta forma que vai sendo criada através dos discursos de verdade, a maior fabricação das disciplinas: uma classe social, uma sexualidade, uma idade cronológica, leis e normas a cumprir, uma peculiaridade, um talento, uma profissão, um lugar de morar, um pertencimento afetivo, entre outros. São esses os materiais de que o poder se serve para docilizar os corpos, isto é, para fazer de cada um, um "sujeito-sujeitado".

#### **4.3 A Instituição Pré-escolar e Escolar: para Além da Rotina**

A ampliação do espaço das relações na escola para um contexto mais amplo, possibilita visualizar um aspecto social maior: a sociedade da qual fazemos parte, com suas instituições, lugares estabelecidos, concretizados, alicerçados por leis imutáveis, intocáveis, segundo Castoriadis (1979). Leis, capazes de transcenderem para além do momento vivido. Momento que se repete e perpetua de geração para geração, impossibilitando a discussão do que está posto, do que foi instituído.

Esse movimento de aparente perpetuação do "status quo" *"...neutraliza a história, aboli diferenças, oculta contradições e desarma toda tentativa de*

*interrogação*" (Chauí, 1990, p.5).

Assim, fazendo uso dessas estratégias, universaliza o particular, transformando os indivíduos em objetos sociais com aparente domínio do que dizem e fazem. Nessa passagem, toda força instituinte perde poder reforçando o domínio do instituído. Portanto, é a possibilidade do conflito entre instituído e instituinte que tornará possível a transformação das relações sociais postas por uma "*... ideologia autoritária com especificidade própria se desenvolvendo a partir de uma existência social*" (Mendel & Vogt, 1988, p.2). Existência que abrange também a escola como espaço mediador das relações entre professores e alunos, reprodutores de um modelo social autoritário.

Este fenômeno social da autoridade, principia na relação entre adultos e crianças, originando-se em duas fontes: biológica e psicológica. A primeira é um tipo de dependência "*natural*" entre ambos; a segunda relaciona-se a um "*poder mágico*", que a criança atribui ao adulto, como alguém capaz de defendê-la dos perigos do mundo que a cerca. Ainda, segundo Mendel & Vogt (1988), toda forma de exploração do homem encontra apoio nesse primeiro condicionamento da criança. Um condicionamento biológico inicial se prolonga na escola num processo de manipulação psicológica, onde sujeitos de um espaço institucional alienante, sentem-se enfraquecidos na sua individualidade, tornando-se cada vez mais inseguros. Esta insegurança faz com que renunciem seu discurso pelo discurso de outrem, ou seja, segundo Castoriadis (1982, p.124), "*...o sujeito não se diz mas é dito por alguém, que não é este sujeito mas vive dele e nele se reflete, descaracterizando-o como indivíduo capaz de ser ele mesmo*".

Este comportamento é reforçado por uma ideologia que dissimula o real através do ensinamento de normas de ação social reguladoras, que filtram o discurso do indivíduo. Aqui, o saber de cada um é visto como um *não-saber* que reforça o discurso ideológico instituído, por isso competente.

Para esta heteronomia instituída "*... que se arrojou a função de definir para o sujeito tanto a realidade, quanto seu desejo*" (Castoriadis, 1982, p.131). É uma "falação" autorizada que é a base das sociedades ditas contemporâneas, que burocratizando a vida social, econômica e política, toma para si uma "racionalidade imanente", aparentando um poder impessoal de organização do mundo que a cerca. Segundo Chauí (1990), trata-se de um discurso instituído ou da ciência institucionalizada e não um saber instituinte e inaugural, com isso, oculta sob a máscara do conhecimento científico a existência real do seu domínio.

Para Castoriadis (1987), a institucionalização das leis irão expressar a organização dessa sociedade e também de seus valores culturais os quais materializa através de suas instituições. O autor explica que "Vivemos numa sociedade heterônima, numa sociedade cujas leis são ditadas não pelos membros da própria sociedade mas por outrem, e a partir de outro lugar"<sup>34</sup>.

É o que se manifesta nos princípios que regem o universo como as leis da natureza, da história, do pensamento; as quais acabam não só subordinando o indivíduo mas também dando sentido a sua existência. Assim, a sociedade realiza

---

<sup>34</sup> Este lugar encontra sua essência nas sociedades primitivas em crenças nos espíritos de ancestrais, Deuses, em algo que transcende à temporalidade. "Assim, a heteronomia consiste no fato de que a instituição da sociedade, criação da própria sociedade, é apresentada pela sociedade como obra de alguém maior, de uma fonte transcendente" (Castoriadis, 1987, p. 40-1).

sua caminhada pela história presa a um determinismo capaz de controlar as ações, a vontade daqueles que se submetem a essa lógica. Porém, esse fato não é reconhecido pela maioria dos indivíduos já que alienam-se da sua força instituinte ao se deixarem representar por uma minoria na instituição, a qual possui direito decisório sobre as normas desta. Estes indivíduos ao permanecerem distantes da discussão política, reforçam ainda mais sua alienação ao que foi por eles produzido; a instituição, com sua lei ou princípio considerado perfeito, pois tem funcionado desde sempre como algo que não pode ser mudado.

A alienação também é para Castoriadis (1987) uma automatização, ou seja, um processo pelo qual passa o indivíduo desde o nascimento, onde idéias capazes de regular seus atos lhe são sutilmente introjetadas, fazendo-o acreditar que seu modo de pensar e de agir são construções individuais e não coletivas. Por fazer parte de um "imaginário social"<sup>35</sup> o qual molda e criteriza seu imaginário pessoal, age pensando não ter sofrido essa influência. Por outro lado, esta falta de um "dar-se conta disso", deve-se ao fato de que esse imaginário social é introjetado em seu inconsciente.

Dessa maneira, não consegue reconhecer nas instituições das quais participa o que produziu nas mesmas, não vê no imaginário desta a sua participação. Sendo assim, não há o que questionar já que tudo foi estabelecido

---

<sup>35</sup> O imaginário social é um conjunto de significações imaginárias sobre as coisas do mundo, provenientes de um coletivo anônimo. Isso decorre do fato de que o mundo não pode ser conhecido, ele tem que ser significado, tem que ter sentido, e um sentido é estabelecido com a imaginação a qual nos fornece imagens a respeito dos objetos. Por isso "... a sociedade é autocriação e auto-instituição porque foi criada pelos que dele participam (Soares, 1996, p. 40).

de forma a não permitir questionamentos, os quais possam abalar o que é considerado natural e imutável.

A perda do controle da sociedade sobre suas instituições, faz com que legitimem o monopólio da palavra, do poder à elas conferida por aqueles que se deixam arrastar por seus movimentos repetitivos. Assim, ao invés das instituições estarem à serviço da sociedade, acontece o oposto, a sociedade permanece a serviço de suas instituições.

Estas continuam a manter a participação de um pequeno grupo de indivíduos, os quais reforçam o seu discurso instituído, tomado como verdadeiro e sendo autorizado pela maioria.

A existência de uma possibilidade de mudança está na maneira como o que foi instituído é colocado diante dessa maioria. Por isso mesmo, não é possível a mudança daquilo que mantêm uma exterioridade, do que não esteja colocado diante dos indivíduos. Para Castoriadis (1979), é necessário que os indivíduos sejam a regra a fim de que possam julgá-la e também contestá-la, sugerindo, dessa maneira, outras formas de pensar; sem com isto excluir a existência das mesmas: o que os impossibilitaria de viver coletivamente. Aqui, não se trata de discutir a possibilidade da existência de uma sociedade sem leis, mas na forma de participar de indivíduos na colaboração das mesmas.

O rompimento dessa "heteronomia mítica", aconteceria no momento em que a palavra transformada em ação refletida e praticada pelo sujeito se particularizasse num coletivo mais amplo, num movimento de busca de espaços que possibilitassem a discussão de idéias. A vontade de viver um cotidiano onde

a responsabilidade pelo que se diz e faz não podem ser ocultados por representações imaginárias do social. Isto, implica, na elaboração de um tipo de discurso não visto como verdadeiro, ou seja, não autorizado pelo social ao qual pertence.

Partindo dessa visão, a instituição escolar poderia constituir-se num lugar de socialização capaz de desvelar as regras postas, buscando proporcionar às pessoas que dela fazem parte, o desenvolvimento de suas capacidades de exercício de um poder coletivo. Poder esse, baseado na construção de saberes alicerçados em formas próprias de autogovernar-se, ou seja, a tentativa de reconstruir as regras escolares, criando uma nova ordem, possivelmente melhor porque elaborada e aceita pelo grupo em interação.

Nesta trajetória, sociedade instituinte e sociedade instituída, fazem de suas diferenças a força social capaz de transformar uma realidade em si mesma, num constante movimento de superação, como condição necessária para o repensar o conjunto de instituições da sociedade.

Para que exista uma perspectiva instituinte, temos que pensar em um tipo de educação que priorize as questões sociais e éticas, e sobretudo compreender o trabalho e a sua organização como uma atividade humana livre e criativa. Nestes termos, não só se torna necessário a autonomia individual como a autonomia coletiva de todos que trabalham na instituição escolar. Uma autonomia que implica a existência de um espaço de criatividade e de liberdade individual no contexto coletivo, ou seja, na família, na escola, na comunidade. Neste sentido, conforme Bookchin (1998, p. 48) é preciso que se priorize a autonomia do "eu" e

o direito à auto-realização das pessoas; o apelo ao amor, à sensualidade, à expressão corporal sem entraves; a expressão espontânea dos sentimentos; a desalienação das relações entre os indivíduos; o direito de todos a todos os meios de existência; o repúdio do mundo da mercadoria, do artificial e do que ele oferece; a prática do auxílio mútuo; o conhecimento de técnicas e a elaboração de contra-técnicas; um novo respeito pela vida e pelo equilíbrio da natureza; a substituição do trabalho como dever pelo trabalho como prazer; a reivindicação do gozo.

Para Bookchin (1998, 83)

*... a autonomia, isto é, o autogoverno, teria sido uma palavra vazia se o conjunto de indivíduos que constituíam a polis grega, e nomeadamente a democracia ateniense, não fossem eles próprios seres capazes, de por si mesmos, assegurarem a formidável responsabilidade do governo (...) a educação política do cidadão era, por conseguinte, uma educação da competência pessoal, da inteligência e, sobretudo, da retidão cívica e moral. (...) É quase um absurdo, de natureza etimológica, pretender dissociar o prefixo "auto" da capacidade de exercer um controle pessoal sobre a vida social.*

Conforme este autor, a noção de autonomia grega aplicava-se no próprio funcionamento da comunidade social e não apenas ao funcionamento técnico.

Ao questionar-se uma sociedade que vive na heteronomia pressupõe-se a discussão de um outro tipo de sociedade mais autônoma, onde a participação dos indivíduos na elaboração de suas leis aconteça efetivamente reconhecendo-se sua responsabilidade nesta autoria. Indivíduos capazes de decidir o que desejam não somente para si, mas também para os outros os quais convivem lado a lado.

E isto só acontece quando ele está livre para decidir o que quer sendo responsável pelos seus atos. Liberdade, aqui, significa a igual participação de todos no poder decisório, não somente de alguns, já que pressupõe a inexistência do domínio de uns sobre os outros para que isso se efetive.

Para que exista uma sociedade livre onde o poder possa ser exercido pela coletividade, o fazer precisa ligar-se a uma atividade comum, da qual todos participem. Neste sentido, o que os indivíduos podem fazer passa a ser reconhecido e garantido pela lei durante algum tempo. A lei institui-se temporariamente ao ser questionada, toda vez em que não consiga solucionar problemas comuns, que envolvam a coletividade.

É este movimento que realiza uma sociedade que se auto-institui. Um repensar diário de seus participantes sobre outras formas de agir que busquem superar o estabelecido, quando este não se compatibiliza com o seu viver.

Dessa forma, quando os indivíduos tornam-se capazes de "legislar" suas próprias leis sem a "regulação" de outrem, demonstram autonomia sobre seus atos e palavras. Na autonomia segundo Castoriadis (apud Soares, 1996, p. 85) ocorre "*... a instauração de uma outra relação entre o discurso do outro e do sujeito*"

Anteriormente, esse sujeito heterônimo nada dizia porque era dito por outra pessoa, ou seja, tinha seu discurso "travestido" em outro. Quando começa a identificar no discurso deste desejos e intenções que lhe são pertinentes, muda o seu modo de pensar, pois percebe que a realidade de ambos é a mesma porque houve uma ruptura da heteronomia instituída.

Mas, abolir a heteronomia, não significa terminar com a diferença entre sociedade instituinte e sociedade instituída e sim, romper com a submissão de uma em benefício da outra. É no coletivo que ambas organizam suas regras, conscientes de que estas não são permanentes, causando "constrangimento". Neste sentido, a mudança destas torna-se fundamental, caso contrário, será motivo de "constrangimento" para os ditos grupos.

Para Soares (1996, p. 91), essa "... *elucidação e transformação do real progridem, na práxis, num condicionamento recíproco*": Um fazer em que instituinte e instituído engajam-se para concretizarem sua própria autonomia qual só se legitima numa sociedade autônoma. Portanto, podemos dizer que é somente na possibilidade de "criação" de uma sociedade autônoma, que existe a concretização da autonomia individual, caso contrário, esta é ilusória. Não existe uma prática individual que não esteja ligada à condição social, não há como separá-las. Quando uma família educa seus filhos com liberdade para que possam fazer suas próprias escolhas, estarão formando indivíduos sociais mais autônomos. É esta práxis, produto das relações interpessoais, que forneceria material capaz de alterar a realidade possibilitando a mudança.

Porém, é necessário que haja vontade das pessoas para decidir qual o tipo de sociedade que desejam, compartilhando essa possibilidade de efetivação dentro da instituição através de suas leis. Neste contexto, a escola necessita ser chamada e rever de que maneira trabalha o papel da autoridade em seus projetos e relações.

Aqui, torna-se importante reconhecer que as relações podem fazer parte

do dia a dia da comunidade escolar, não apenas em decorrência de uma luta de classes sociais que se estabelece fora de seus muros, mas porque, também, “...a escola passa a ser um local tão importante quanto os demais para produção de relações de poder, que tanto podem encaminhar para a manutenção da dominação quanto para sua destruição” (Beltrão, 1994, p. 531).

No âmbito pedagógico a existência de suas "classes institucionais", uma dos professores e outras dos alunos, garantem a existência do exercício do poder institucional; apesar de existirem outras no sistema, essas duas classes servem de sustentação para as demais.

Na instituição, o exercício de poder é um trabalho conjunto entre professores e alunos o qual resulta fundamentalmente numa maneira heterônima de se relacionarem, transformando o processo educativo num ato infantilizante. Isto se deve ao fato de ocorrer uma transferência de seus conflitos e anseios vividos a nível político<sup>36</sup> na instituição, para o âmbito familiar.

Neste sentido, a escola confunde-se com suas casas, seus pais, seus irmãos, mascarando seu convívio e impossibilitando com isso, a construção de outras formas de relacionamento menos estigmatizadas por sentimentos de obediência e/ou empatia. Esse processo de infantilização tem por objetivos interferir na maneira de pensar da criança que ao chegar na escola, tenta transformar o estabelecido. Porém, seus discursos e ações são desconsiderados em virtude do autoritarismo presente neste meio. Usado para calar e freiar,

---

<sup>36</sup> Para Beltrão (1994, p. 531-2) o político relaciona-se ao modo de viver o cotidiano das "classes institucionais" tencionadas pela luta de se constituírem enquanto tal, porém, fazendo desta tensão um meio de pensar, dizer e fazer o que pretendem. “O político permeia tudo”, por isso, torna-se inconcebível não

aqueles que nada sabem frente ao poder cognocente da instituição. Este poder que supervaloriza "os conhecimentos universalmente válidos", manipula a criança de maneira que aos poucos pensa nada saber, por isso, precisa conhecer aquilo que lhe é oferecido.

Na pré - escola essa vontade de aprender o não sabido é atrelado a figura do adulto, da "tia", da professora; da novidade do ambiente, aos colegas, por isso mantêm-se durante algum tempo sem transgressões às regras instituídas (falta de assiduidade, desinteresse, "bagunças" etc.) Estes comportamentos contraditórios só começam a se manifestar quando o trabalho se burocratiza sob a forma de deveres, avaliações e outros instrumentos utilizados pela escola para medir o produto de seu trabalho pedagógico. Trabalho que não se realiza com a intenção de buscar um saber novo, de reconstituir ou reelaborar o que já é conhecido pelo aluno, mas apenas de reproduzir o que está "pensado, dito e feito"; pois não é permitido ao aluno pensar de forma diferente daquela eleita pela burocracia escolar. Esta mantém um controle na produção de saberes que segundo Foucault ( apud Beltrão,1994, p. 545), "... recompensa pelo jogo das promoções o que permite estabelecer hierarquias e lugares" na instituição. É nesta desigualdade hierárquica que alunos e professores estabelecem suas relações de poder e de saber dentro de um "...político (institucional) do autoritarismo, sustentando a política (social) de dominação".

A questão é de que forma o coletivo dos alunos poderá reconhecer-se enquanto poder, capaz de apontar outras direções para o processo pedagógico

mantido pelos discursos e/ou práticas de dominação. Será que essas práticas discursivas conduzem para um saber novo preocupando-se com a autonomia desse coletivo. Resgatar esse poder "expropriado" pela hierarquia institucional é luta que poderá produzir o instituinte, o novo, mas também assegura o instituído que "são (e serão sempre), os interesses predominantes no coletivo dos alunos", independente de sua faixa etária (Beltrão, 1994, p. 544).

Enquanto a escola ignorar esse fato através de programas de ensino que desconsiderem as singularidades e diferentes tipo de saberes de seus alunos, reforçará ainda mais o fenômeno de "infantilização" dos mesmos; favorecendo sua expansão para outros espaços de vida . Nestes a participação confunde-se com representação, o que dificulta ainda mais a construção de relações de poder com a realidade de forma efetiva, consciente.

Essa consciência só tem lugar quando envolve a participação do indivíduo, caso contrário, este delegará a outrem um poder que lhe pertence por direito mas lhe é negado de fato. Essa visão equivocada sobre a posição de "exterioridade e de mobilidade" do poder faz com que se mascare seu exercício, tanto na instituição, como no âmbito do político.

Com isso segundo Beltrão (1994, p. 546)

*... a escola pode ser vista como o primeiro espaço de vida em que se torna possível viver o político (a instituição), sem infantilizar o indivíduo, mesmo criança; e certamente é o lugar onde possa ser construído o desejo de liberdade e de autonomia, tão importante para a luta por uma sociedade igualitária.*

Sociedade que poderá ser construída a nível institucional quando

professores e alunos fazendo uso de seus atos investidos de poder, conseguem avaliar seus efeitos no coletivo como desencadeadores de outros atos, os quais ultrapassam o aspecto individual.

Somente a descoberta do ato-poder<sup>37</sup> como atividade humana exercida em qualquer faixa etária, liberta os indivíduos da fantasia de um poder que transcende ao humano. Por isso, a utilização das proibições, dos tabus usados para encobrir o autoritarismo dos líderes, chefes, diretores das instituições.

Conforme Beltrão (1994) o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, que se guarde ou deixe escapar; o poder exerce a partir de inúmeros pontos e em meios a relações desiguais e móveis. Tal como acontece a nível pedagógico, o ato-poder do professor se exerce baseado em castigos e recompensas, com os quais submete seus alunos a obediência de ordens sem nenhuma explicação. Porém, este autoritarismo imposto ao aluno, também acontece com ele, porque precisa cumprir as normas concebidas pelo sistema educacional. Nesse sentido, o poder não é uma fabricação individual, mas um produto coletivo de relações desiguais. Ambos se sujeitam dependendo do momento, ao mesmo ato que ora infantiliza o aluno e ora infantiliza o professor.

Somente em espaços pedagógicos onde se estabelece relações igualitárias entre professor e aluno torna-se possível o exercício do ato-poder, visando a construção do novo, a produção de novos saberes provenientes desse ato. A importância dos resultados dessa gestão poderão causar efeitos

---

<sup>37</sup> “O ato-poder é o motor, perceptivo, lingüístico, de controle, de troca; que situa o indivíduo na realidade, que lhe permite estabelecer com esta uma relação não mascarada, não encoberta ou não perturbada por fantasmas” (Beltrão, 1994, p. 546).

importantes não só para a instituição escolar, mas também para a sociedade onde esta se insere. Essa aposta na aprendizagem de que é possível mudar o instituído, visando melhorar as condições de viver de professores e alunos na instituição, é o exercício da autonomia.

Não é possível, portanto, falarmos em autonomia, sem que falemos em ato-poder ou em autogestão. Normalmente, autonomia e autogestão são encaradas como componentes da lógica industrial, isto é, atitudes mais aptas a resolverem problemas econômicos e técnicos do que problemas morais e sociais. No entanto, a autogestão para Bookchin (1998, p. 82), é inscrita em valores, numa moral e numa cultura traduzidas na auto-formação e na auto-educação, permitindo, assim, o desenvolvimento da auto-conscientização dos indivíduos no sentido da fraternidade, da liberdade, da responsabilidade, da solidariedade e da criatividade. Sendo assim, se a autogestão não se tornar outra coisa, numa coisa que seja um pouco mais do que gerir as formas técnicas existentes, se o trabalho não for transformado numa atividade livre e criativa, então a autogestão é apenas um falso desafio. Deste modo, é o próprio conceito de autogestão que necessita de ser reexaminado.

Fourier (apud Bookchin, 1988, p. 95) explica que existem para os seres humanos, dois domínios, o da necessidade e o da liberdade e que os mesmos encontram a sua síntese num nível superior de valores, onde a alegria, a criatividade e o prazer são fins em si próprios. E neste contexto, a liberdade torna-se mais importante que a necessidade, e a alegria adquire mais valor do que o trabalho. Sendo assim, para o autor, é preciso considerar concretamente as

alternativas que podem transformar o trabalho árduo num jogo agradável e lúdico, porque o mesmo trabalho pode, em condições de liberdade e na ausência de condicionamentos sociais relevantes, ser executado com alegria, com imaginação, com criatividade e, até mesmo, de uma forma artística.

#### **4.4 Por uma Pedagogia do Lúdico**

As atividades que envolvem o lúdico raramente são consideradas pelas escolas, pois não contribuem para o chamado "jogo do saber", praticado em sala de aula. Um jogo onde a regra consiste no ensinamento daqueles conteúdos determinados, eliminando com isso outros saberes desnecessários para a "vida produtiva". Neste sentido, o lúdico manifestado através do lazer por não ser produtivo, é excluído desse espaço de preparação para o futuro, que é a vida adulta.

O lúdico é vivido no presente não se projeta além do seu tempo que é ele mesmo. Tempo dos jogos e das brincadeiras, tempo das "não-obrigações". Para Marcellino (1996, p. 119), "*... a escola marca o limite definitivo entre o tempo da infância ociosa e o tempo do relógio, dos deveres, das obrigações*".

É bem verdade que essa "ociosidade" que o autor se refere, não se desvincula totalmente das normas de convívio social as quais a criança está exposta. Porém, o que fere a realidade infantil é a "lógica da escola" que adia seu lazer para "depois" dos deveres, do trabalho escolar, desconsiderando a especificidade da infância que é a prática do lúdico, da criação, da alegria de

viver as oportunidades que possam lhe ser oferecidas. A partir disso, é que se torna importante um resgate do componente lúdico na educação a fim de legitimar a cultura infantil, reconhecendo-a como fonte de transformação social. Reduzir a ludicidade na instituição simplesmente a momentos em que a rotina escolar não se impõe, é retirar-lhe a sua dimensão lúdica. E isto acontece quando ele serve para ancorar conteúdos das disciplinas através de passeios e/ou visitas a diversos locais; nas aulas de Educação Física e em horários de recreio para um desgaste da energia da criança em decorrência do tempo em que permanece sentada na sala de aula; e ainda como uma espécie de relacionamento do exaustivo trabalho intelectual ao qual se expõe.

A existência de um "jogo escolar" com regras preestabelecidas as quais enfatizam somente "objetivos futuros", impossibilita que a criança se expresse como deveria fazê-lo, dentro de sua dimensão lúdica. Uma mudança neste sentido, é um exercício de análise e reflexão da forma como isto acontece dentro desse espaço institucional fechado ao meio qual se insere.

A escola representa um projeto político através de seu ato de educar a criança para viver em comunidade. Entretanto, a consciência desse fato, surge somente segundo Marcellino (1990, p. 88-9), "*... quando se conecta diretamente com o movimento social, através de uma prática social que fale aos alunos do povo, respeitando seu tempo, seu mundo e suas lutas*". O que significa romper com o estabelecido, com o saber pronto, inquestionável, em busca de um tipo de saber que se transforma constantemente pela ação dos que dele participam. Para isso, é necessário uma compreensão do sentido de uma aprendizagem que se

poderá gestar na vivência de um projeto pedagógico entre escola e comunidade, pela busca do novo. Uma busca que nega a repetição, o eco do saber instituído pela realização do sonho de redescobrir a escola que muitos gostariam de ter. Uma escola disposta a inserir-se no meio do qual faz parte e não desvinculada deste, como se fosse imune a suas influências e aos valores de produtividade e conservadorismo da sociedade da qual participa. Valores que não contribuem para que o lúdico possa se desenvolver no trabalho escolar, pois não favorecem o prazer e alegria do vivido, projetando-se somente para interesses materiais.

Quando a escola derruba as paredes, os muros que a separam da comunidade, diminuem os limites de sua sala de aula, transformando-a num lugar privilegiado para a manifestação de palavra, do gesto que busca o diálogo, a convivência mútua.

Diante desta perspectiva que é um desafio pela conquista de uma educação cujos parâmetros não intimidem e nem bloqueiem a liberdade de expressão e criação de todos que dela participem; sua realização aponta para um processo de questionamento dos mecanismos de saber e de poder. Mecanismos esses encontrados não somente na instituição escolar, mas em todas relações estabelecidas em sociedade, que retira sua força da desigualdade existente entre aqueles poucos indivíduos que dominam e outros tantos que se submetem a essa dominação. Quanto a esse aspecto Gallo (1995, p. 167-8) explica que "*O capitalismo exprime uma realidade paradoxal, que é própria condição de sua existência: ao mesmo tempo que instaura a individualidade, deve, de alguma maneira, dissimuladamente dificultar sua conquista*". Ainda para este autor o

avanço do homem em busca de sua liberdade individual, manteve-o preso aos interesses sociais de uma minoria que detêm um poder legitimado por um sistema democrático representativo. Assim, apesar de todos possuírem parcelas desse poder, somente alguns conseguem exercê-lo por terem sido "autorizados" pelos demais. Estes ao delegarem autoridade a esta minoria, estão deixando de exercer a parcela de poder que lhes cabe. Por outro lado, seus atos destituídos de um poder de direito, isenta-os das responsabilidades sobre os mesmos, possibilitando uma falsa ilusão de que "as grandes decisões" são determinadas externamente, por uma força maior. Essa força que os submete, também possui um efeito facilitador nas suas vidas, pois assume decisões que lhe seriam pertinentes: passa a realizar seus projetos e construções de vida em troca daquela segurança só proporcionada, pela relação de dependência que foi estabelecida. É nessa necessidade de segurança, que se estabelece o poder porque *"... se alguém opta por nós, se nós delegamos este poder a alguém, temos menos medo, não estamos correndo riscos"* Freire (apud Gallo, 1995, p. 172).

Se o homem não se arrisca, não aceita a insegurança de viver liberto dos grilhões do autoritarismo, de fazer sua verdadeira opção de vida, sua escolha, sem dúvida, foge à liberdade, já que usa mecanismos contrários a ela. Para Frömm (1980), seriam três estes mecanismos que direcionam essa fuga:

1. Autoritarismo: onde abdica de sua autoridade em benefício de outrem;
2. Destrutividade: manifestada pelas condições de isolamento e impotência dele frente a vida, da qual não sente-se responsável sendo invadido por sentimentos

de angústia e frustração;

3. Conformismo: acomoda-se às regularidades, às rotinas enfadonhas, transformando-se numa pessoa autômata, desorientada e insegura, por isso, pronta a sujeitar-se às autoridades que lhe são oferecidas. É nelas que encontra a segurança para fazer "falsas opções"<sup>38</sup> que o levam cada vez mais a uma negação prática de sua liberdade.

Por outro lado, para que esta liberdade social se construa, é necessário que não somente ela, mas outras também o façam, estabelecendo uma relação onde várias liberdades individuais se unam em benefício da liberdade de todos, por isso é maior e mais completa. Para Proudhon (apud Gallo, 1995, p. 23), "*... A liberdade de um, não termina onde começa a do outro, mas ambas começam juntas, em comunhão*". Por isso, o processo de conquista e construção da liberdade, da autonomia, está diretamente ligada às desigualdades individuais mantidas pelos mecanismos de poder "pulverizados" por toda sociedade.

Para Guattari (1986, p. 25) ao contrário de todas tradições da filosofia e das ciências humanas "*... algo do domínio de uma suposta natureza humana, propõe a idéia de uma subjetividade de natureza industrial, maquínica; essencialmente fabricada, modelada, recebida e consumida*".

Expostos aos efeitos constantes desses mecanismos homens, mulheres e crianças passam a se identificarem com modelos de pais e de filhos introjetados através da linguagem da família e dos equipamentos que estão a sua volta. Existe

---

<sup>38</sup> Para Frömm (1986), essas opções se realizam num estado de pré-consciência do indivíduo onde torna-se difícil saber o grau de individualidade dos mesmos, ou seja, se resultam dele próprio ou são exclusivamente um produto do meio social.

*"Esta ordem capitalística projetada na realidade do mundo e na realidade psíquica fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo"* (Guattari, 1986, p. 42).

Por este motivo, tudo é aceito, nada é mudado em nome dessa ordem intocável que é suporte para uma "vida social organizada" de forma que seja desconsiderado tudo o que surpreende, que rompe com o estabelecido ou que, alguma maneira, possa desencadear "processos de singularização". Esses processos podem ser considerados uma espécie de mecanismo de resistência, usados por aqueles que desejam afirmar a posição que ocupam, ao qual independe de qualquer escala de valor que os cerca. Assim, conectando-se a outros processos, igualmente singulares, rompem com a dependência que os liga a um poder globalizante, tornando-se capazes de viver com liberdade seus processos e fazendo uma leitura da situação em torno de si. Pois sendo a liberdade uma consequência de um ato coletivo ela é, antes de tudo, uma aprendizagem deste, assim pode-se afirmar que ao mesmo tempo em que a liberdade desempenha um papel fundamental na educação, também a educação desempenha uma importante função no processo de conquista e construção de liberdade (Gallo, 1995).

Esse despertar para essa construção coletiva é um tarefa de educação que começa com a criança desde a pré-escola onde tem início o seu processo de formação moral. A imposição de regras de conduta prontas mediadas por castigos e recompensas acabam por estabelecerem uma falsa moral, coercitiva e insensível alicerçada no autoritarismo adulto, que as prepara apenas para

*"Esta ordem capitalística projetada na realidade do mundo e na realidade psíquica fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo"* (Guattari, 1986, p. 42).

Por este motivo, tudo é aceito, nada é mudado em nome dessa ordem intocável que é suporte para uma "vida social organizada" de forma que seja desconsiderado tudo o que surpreende, que rompe com o estabelecido ou que, alguma maneira, possa desencadear "processos de singularização". Esses processos podem ser considerados uma espécie de mecanismo de resistência, usados por aqueles que desejam afirmar a posição que ocupam, ao qual independe de qualquer escala de valor que os cerca. Assim, conectando-se a outros processos, igualmente singulares, rompem com a dependência que os liga a um poder globalizante, tornando-se capazes de viver com liberdade seus processos e fazendo uma leitura da situação em torno de si. Pois sendo a liberdade uma consequência de um ato coletivo ela é, antes de tudo, uma aprendizagem deste, assim pode-se afirmar que ao mesmo tempo em que a liberdade desempenha um papel fundamental na educação, também a educação desempenha uma importante função no processo de conquista e construção de liberdade (Gallo, 1995).

Esse despertar para essa construção coletiva é um tarefa de educação que começa com a criança desde a pré-escola onde tem início o seu processo de formação moral. A imposição de regras de conduta prontas mediadas por castigos e recompensas acabam por estabelecerem uma falsa moral, coercitiva e insensível alicerçada no autoritarismo adulto, que as prepara apenas para

nesta interação, que experiências anteriores poderão servir de base para novos acontecimentos. É nesta busca onde cada um tem a oportunidade de revelar-se de forma diferenciada, que uma educação para o lúdico poderá acontecer; baseada no desejo da criança, desenvolvendo suas habilidades, o que independe de seu grau de inteligência.

No lúdico, acontece a caminhada prazerosas construída através dos desafios diários, do confronto entre as diferenças que se harmonizam na cooperação e na solidariedade. É nesse convívio que a criança assimila a compreensão da regra, do limite, não como uma forma de submetimento a autoridade adulta, mas como um entendimento desse modelo capaz de libertá-la para agir. Uma ação que pede sua cota de responsabilidade ..."*um movimento dialético entre os interesses individuais e o interesse coletivo, entre liberdade e responsabilidade*" (Kassick, 1993, p. 137).

Uma escola que possa garantir à criança expressar-se com liberdade é o ambiente onde acontece a socialização desta; o que não se limita apenas a uma metodologia de trabalho e sim uma possibilidade da descoberta, da brincadeira, da diversão, do jogo, da construção dos diversos tipos de saberes que podem vir a acontecer neste ambiente. Uma atuação neste sentido, requer que todos aqueles que acreditam nesta aposta, participem de forma igualitária, não somente neste espaço, mas a partir dele, com autonomia e liberdade para dar vazão a sua criatividade e singularidade necessárias à construção de um espaço possível de liberdade. Pey (1994) acredita que uma das alternativas viáveis possa ser a de *instituir coisas singulares* com função educativa dentro ou fora da escola, ou seja,

nesta interação, que experiências anteriores poderão servir de base para novos acontecimentos. É nesta busca onde cada um tem a oportunidade de revelar-se de forma diferenciada, que uma educação para o lúdico poderá acontecer; baseada no desejo da criança, desenvolvendo suas habilidades, o que independe de seu grau de inteligência.

No lúdico, acontece a caminhada prazerosas construída através dos desafios diários, do confronto entre as diferenças que se harmonizam na cooperação e na solidariedade. É nesse convívio que a criança assimila a compreensão da regra, do limite, não como uma forma de submetimento a autoridade adulta, mas como um entendimento desse modelo capaz de libertá-la para agir. Uma ação que pede sua cota de responsabilidade ..."*um movimento dialético entre os interesses individuais e o interesse coletivo, entre liberdade e responsabilidade*" (Kassick, 1993, p. 137).

Uma escola que possa garantir à criança expressar-se com liberdade é o ambiente onde acontece a socialização desta; o que não se limita apenas a uma metodologia de trabalho e sim uma possibilidade da descoberta, da brincadeira, da diversão, do jogo, da construção dos diversos tipos de saberes que podem vir a acontecer neste ambiente. Uma atuação neste sentido, requer que todos aqueles que acreditam nesta aposta, participem de forma igualitária, não somente neste espaço, mas a partir dele, com autonomia e liberdade para dar vazão a sua criatividade e singularidade necessárias à construção de um espaço possível de liberdade. Pey (1994) acredita que uma das alternativas viáveis possa ser a de *instituir coisas singulares* com função educativa dentro ou fora da escola, ou seja,

a partir de um processo de *auto-formação* e o *autodidatismo* poderão surgir - da compulsoriedade do encontro na escola e do desejo da convivência a partir dela - estes novos saberes.

O que se pretende com esta pedagogia do lúdico é interferir fundamentalmente na maneira do professor ver o seu trabalho, a sua vida, tal como um "**caleidoscópio**", que muda a sua forma cada vez que se olha para o interior. Para isto, ele precisa analisar a ordem dos diferentes diagramas de poder na organização institucional, percebendo onde é possível haver resistência, onde é possível "**criar espaços de liberdade**" para pensar e viver de outra maneira. Neste sentido, ele precisa arriscar a própria verdade, as próprias crenças, perguntando não o que é verdadeiro e o que é falso mas, quais os efeitos de dizer que isto é verdadeiro e não aquilo?

Foucault diz que há momentos na vida em que a questão de saber se podemos pensar diferentemente do que pensamos e perceber diferentemente do que percebemos, é indispensável para continuarmos a olhar e refletir. Neste sentido, ele explica que é preciso não só descobrir o que somos, mas como fomos construídos, libertando-nos dos mecanismos hegemônicos da sujeição e "**construindo o que poderíamos ser**". Isto implica em envolvermo-nos em práticas de liberdade, questionando as velhas certezas.

Acredito que é necessário ensaiar novas formas de pensamento, novas formas de organização e de transmissão mais lúdicas, que abram caminhos a outras formas de relação menos autoritária no ambiente escolar. Ter a frente

um projeto de liberdade que consiste numa abertura para possibilidades diferentes, para formas de nos vermos a nós próprios e as nossas práticas pedagógicas de forma diferente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de um estudo de caso sobre o processo de socialização da criança, no ambiente pré - escolar, constatou-se que o mesmo não pode se restringir somente ao espaço institucional a fim de que esse processo de efetive. Amplia-se para outros lugares onde a criança também convive com a família, a vizinhança, as aulas de *ballet* e/ou informática, o clube, a casa dos colegas, a praia, etc.. É destes lugares que traz experiências de seu convívio social que quando valorizadas pela escola, contribuem para sua compreensão de mundo anterior àquela mediada pela instituição.

Estes saberes construídos no dia a dia de meninos e meninas com diferentes conteúdos culturais, poderia revelar toda a riqueza simbólica de uma realidade social geralmente despercebida, por isso a necessidade de repensar sobre a ação pedagógica vigente.

Nesta perspectiva, é inegável que existe uma violência simbólica que se estabelece através de relações de força entre dominantes/dominados, legitimadas pelo trabalho pedagógico.

Este jogo de poder oculta a imposição sob um arbítrio cultural tomado como verdadeiro, que excluem realidades sociais que possam não contribuir para uma certa "homogeneidade de culturas". Assim, é que costumes locais são desconsiderados pela instituição em nome de outros que se universalizaram mediante estratégias as quais conseguiram impor uma ilusória unificação. Isso se

evidencia quando se observa formas de transmissão oral serem substituídas unicamente pela escrita, na crença de que a primeira tornou-se incapaz de responder às normas ditadas pelo sistema social vigente; o qual faz uso de projetos e práticas educativas para regular a vida da criança na sua relação com os demais.

Por isso, são raros os espaços que conseguem fazer um trabalho valendo-se dos diálogos em sala de aula, no pátio ou durante passeios e/ou visitas, reuniões; pois esses embates produzem muitas situações conflituosas. O fato é que toda participação envolve o confronto de diferentes pontos - de - vista, que ao se mostrarem discordantes, instauram o medo de uma mudança no instituído.

Este alicerçado historicamente por regras de conduta prontas, não se intimida frente a outras formas de socialização, pois trafega pelo caminho da igualdade e da justiça social. Através de seus discursos e práticas educativas obrigatórias e gratuitas, vem estabelecendo o tempo de toda criança aprender os conteúdos necessários para integrar-se em outros grupos provavelmente distintos do seu grupo de origem. Assim, é que para Varela (1991, p. 13), a instituição escolar “ *...segue uma trajetória bastante natural, tornando-se inconcebível pensá-la de uma outra maneira*” diferente desta que nos é apresentada ainda hoje.

A educação infantil da rede pública, não desconhece a existência de projetos e práticas educativas que priorizam o brincar sobre qualquer outra atividade proposta para a criança, porém, tem optado por processos de socialização que visam preparar seus alunos desde cedo, para o 1 grau. Este objetivo, traduz-se nas muitas ocasiões em que utiliza jogos, brincadeiras,

passeios e outras expressões do lúdico com propósitos educativos, ou seja, para contrabalançar o trabalho intelectual desenvolvido em sala de aula.

O equívoco que se instaurou quanto à compreensão do fenômeno lúdico, impede uma análise crítica do trabalho pré-escolar quando este cria uma dualidade entre trabalho e lazer, acabando assim por descaracterizar aqueles momentos em que a criança se diverte simplesmente movida pela vontade de fazê-lo.

A entrada da criança no universo escolar, implica numa série de mudanças em seu cotidiano que apesar da presença de normas, mantinha-se voltado para o brincar. Neste sentido, a criança parece se predispor muito mais do que o adulto a enfrentar discussões acerca das regras de seu trabalho escolar, apesar da grande maioria das vezes, não ter o hábito de fazê-lo. Por isso, a instituição escolar onde ela passa a conviver mais intensamente com a imposição de regras, deveria proporcionar-lhe, na medida do possível, momentos onde ocorressem discussões acerca do que ali acontece, oportunizando-lhe manifestar suas opiniões apesar de discordantes.

A Escola da Praia do Riso (APPR) tem possibilitado que isto aconteça, ao discutir constantemente regras vividas pela criança nos grupos aos quais pertence. Este movimento torna-se mais evidente na roda, que é o tempo da rotina na pré - escola onde as crianças podem expressar seus pontos - de - vista. Quando se destaca um dos momentos desta rotina não é com a intenção de desprestigiar os demais como: atividades individuais em sala de aula, teatro, pesquisas, hora da história, oficina de artes e música, aulas de Educação Física e

tantas outras.

A roda, possibilita o transporte do grupo para diferentes lugares como dentro e fora da sala; hoje, ontem, amanhã, mas principalmente, reúne as pessoas de determinado grupo para falarem o que pensam e sentem; neste caso, crianças com suas histórias, com seu jeito de serem, com seus saberes individuais. Não se trata aqui de pensar apenas num somatório do saber de todos que se tornou coletivo, mas nas mudanças que aconteceram nos saberes de cada um. Pois estes já não são mais os mesmos, vão se modificando à medida em que o grupo avança em suas relações cognitivas e sócio -afetivas.

A roda é para todos, mas o tempo de participação de cada um não é o mesmo, devido às singularidades conquistadas através dos combinados, dos acordos entre seus integrantes. A importância do "jeito de ser" da criança faz-se respeitar na sociabilidade que envolve comprometimento e responsabilidade delas entre si na presença ou não do professor.

Não se pretende dizer com isso que não se instaure neste ambiente relações de poder em que os grupos, não só de crianças mas, de adultos, se deixem agir por outrem. A existência de hierarquias de comando à nível administrativo e pedagógico, mesmo legitimadas dentro de um mandato de tempo, se configuram motivadoras dessa instauração.

Porém, momentos para discussão favorecem mudanças daquilo que aparentemente mostra-se pronto, de regras que podem vir a ser modificadas. No entanto, acontece em sala de aula que alguns professores ainda não familiarizados com a proposta educativa da instituição, façam uso de práticas

mais coercitivas decorrentes de seu universo idiossincrático.

Importante é destacar as idéias de Guattari (1986), sobre o caráter processual que define toda a experiência alternativa, onde as relações estabelecidas entre seus participantes podem servir de garantia para que a mesma se efetive.

No caso da Escola da Praia do Riso, o valor que os membros desta instituição atribuíam às situações conflituosas exercidas coletivamente sobre as instaurações de poder, foi importante para que esses mecanismos não se legitimassem durante muito tempo. Conscientização semelhante se manifestava entre os alunos, devido às inúmeras vezes em que precisavam reelaborar seus conflitos interiores e exteriores com o grupo. Esse exercício possibilitava a diminuição de seu estado de dependência do adulto/professor. Uma dependência que poderia comprometer seu processo de socialização no sentido da superação trabalho/lazer.

Dentro de uma proposta pedagógica mais igualitária como esta, torna-se possível uma socialização de saberes do grupo, no âmbito cultural, mais efetiva. Partindo do universo lúdico das crianças onde um conjunto de possibilidades para expressar-se, surge, vão se gestando conhecimentos. Estes por constituírem numa vivência não são organizados conforme as propostas tradicionais, obedecendo a seleção rigorosa, mas reunindo interesse, concentração e imaginação. Dessa forma, cada grupo ao tornar-se responsável pela organização daquelas experiências que mais deseja, irá desenvolvendo sua autonomia dentro de um ambiente prazeroso.

Acredito que essa aprendizagem através do lúdico, poderá auxiliar para que se instaure uma sociedade mais igualitária, onde as pessoas desejem viver predispostas a desafios constantes, sem medo de ousar, de romper o estabelecido, escolhendo suas profissões, para construir com outras, novos espaços de liberdade.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Milton José. Imagens e Sons. A nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.

ARIES, Philippe. História Social da Criança e da família. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para o seu filho: pais bons o bastante; ajude seu filho a ser a pessoa que ele deseja. Rio de Janeiro: campus, 1988.

BELTRÃO, Irecê. Classe Institucional na escola: do desejo ao ato. In: Revista Educação & Sociedade. Ano XV. N. 49 CEDES. Campinas: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. Pedagogias Burocráticas: a evolução do autoritarismo. CED/UFSC. Florianópolis, 1994 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Didática - O Discurso Científico do Disciplinamento. CED/UFSC/. Florianópolis, 1993 (Dissertação de Mestrado em Educação).

BINZER, Ina Von. Os meus romanos, alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOOKCHIN, Murray. Textos Dispersos. Lisboa: Edição Socius. Centro de Investigação em Sociologia Econômica e das Organizações, 1988.

BOLTANSKI, Luc. As classes sociais e o corpo. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

BRUHNS, Heloísa Turini. A dinâmica lúdica. Universidade Estadual de Campinas. Departamento de Filosofia e História da Educação (FE), 1989 (Dissertação de Mestrado).

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

\_\_\_\_\_. As encruzilhadas do labirinto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CEDES. Educação e Sociedade. Revista de Ciência da Educação. Ed. Papyrus. n. 49, Dezembro, 1994.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia - o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 1990.

CHATEAU, Jean. O Jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

DEL PRIORE, Mary. História da Criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1995.

DE LAJONQUIERE, Leandro. De Piaget a Freud. A (psic.)pedagógica entre conhecimentos e o saber. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1992.

ELKONIN, D. B. Psicologia Del Juego. Madrid: Pablo Del Rio Editor, 1980.

FANTIN, Mônica. Jogo, brincadeira e cultura na educação infantil. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1996 (Dissertação de Mestrado).

- FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. A corporeidade na escola: Análise de Brincadeiras, Jogos e desenhos de crianças. Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1991.
- FIALHO, Francisco Antônio Pereira. Sistemas de Educação à Distância. EPS/UFSC, 1998 (mimeo).
- FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso - o desejo de poder (Aula inaugural no College de France). São Paulo: Ed. Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. Vigiar e punir. 6 Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1988.
- FREIRE, João Batista. Educação de corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. Editora Scipione, Fundamentos para o magistério, 1989.
- FREITAS, Marcos Cezar. História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.
- FRÖMM, Erich. O medo à liberdade. 14 Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1983.
- GALLO, Silvio. Pedagogia do Risco. Experiências anarquistas em Educação. Campinas SP: Ed. Papyrus, 1995.
- GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara. Paixão de Aprender. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1992.
- GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. Micropolítica. Cartografias do Desejo. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1986.
- GUATTARRI e NEGRI. Os novos espaços de liberdade. Coimbra: Ed. Centelha, 1997.

GUERRA, Fernando Antônio. DAS TECNOLOGIAS DE PODER SOBRE O CORPO À VIVÊNCIA DA CORPOREIDADE - A construção da Oficina como espaço educativo. CED/UFSC. Florianópolis, 1996 (Dissertação de Mestrado em Educação).

GUERRA, Maria Luísa. Oficina - Os saberes do pão - uma modalidade educativa. In: Perspectiva. Pedagogia Libertária. Ano 15. N. 27. Janeiro-Junho CED/UFSC, 1997.

ILLICH, Ivan. Sociedade sem Escolas. Petrópolis : Ed. Vozes, 1973.

JESUS, Rosana de. O lazer Institucional dos trabalhadores. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Economia e Gestão, 1998 (Dissertação de Mestrado).

KASSICK, Neiva B. Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: a ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1992 (Dissertação de Mestrado).

KRAMER, Sônia. Com a pré-escola nas mãos. São Paulo: Ática, 1993.

LIMA, Lauro de Oliveira. Piaget para Principiantes. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

LOWEN, Alexander. Prazer: uma abordagem criativa da vida. São Paulo: Círculo do Livro, 1970.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da Animação. Campinas: Papyrus, 1990.

MENDEL, Gérard y VOGT, Christian. El manifiesto de la educación. Madrid: Siglo

Veintiuno Editores, 1975.

MÓL, Maria de Lourdes da Costa. Educação de Jovens e Adultos: uma realidade da alfabetização. Ensino Superior da Universidade Regional de Blumenau, FURB, Blumenau, 1997 (Dissertação de Mestrado).

PASSETTI, Edson. Violentados: crianças, adolescentes e justiça. São Paulo: Ed. Imaginário, 1995.

PEY, Maria Oly. Educação: o olhar de Foucault. NAT (Núcleo de Alfabetização Técnica - CED/UFSC). Ed. Movimento. Centro de Cultura e auto- formação, 1995.

PIACENTINI, Telma Anita. Fragments de imagens de infância. São Paulo: FEUSP, 1995 (Tese de Doutorado).

PIAGET, Jean. O julgamento moral da criança. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

READ, Herbert. A educação pela arte. Lisboa: Edições 70. s/d.

\_\_\_\_\_. A redenção do robô: meu encontro com a educação através da Arte. São Paulo: Summus, 1986.

REVISTA DO NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE SUBJETIVIDADE, PODER E EDUCAÇÃO. Revista Educação, Subjetividade e Poder. Programas de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Ed. Unijuí, RS, 1996.

REVISTA MOTRIVIVÊNCIA. O Jogo e o Brinquedo na Educação Física. n. 09 Ijuí: Unijuí, , 1996.

SAMPALO, Rosa Maria W. F. Freineit - evolução histórica e atualidades. Série

Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.

SANTIN, Silvino. Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. EST/ESEF, 1994.

SÉRIE IDÉIAS. O jogo e a construção do conhecimento na pré-escola. Caderno, São Paulo, nº 10, 1992.

SOARES, André Geraldo. Como falar sobre o que não tem fim? Indeterminidade, Imaginário e Autonomia em Castoridis. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC. Florianópolis, 1996. (Bacharelado em Filosofia).

VARELA, Júlia. Arqueologia de la escuela. Madrid: La Piqueta, 1991.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. SP. Livraria Martins Fontes, 1984.

---

\_\_\_\_\_. Socialismo e Barbarie: o conteúdo do socialismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.