Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade - Gepel

WASHINGTON CARLOS FERREIRA OLIVEIRA

LUDICIDADANIA E EDUCADORES:
LUDICIDADE, CIDADANIA E AUTOCONHECIMENTO NA HISTÓRIA DE VIDA DE EDUCADORES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Salvador

2003

WASHINGTON CARLOS FERREIRA OLIVEIRA

LUDICIDADANIA E EDUCADORES:
LUDICIDADE, CIDADANIA E AUTOCONHECIMENTO NA HISTÓRIA DE VIDA DE EDUCADORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para a obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Linha de Pesquisa: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade – Gepel.

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR CIPRIANO CARLOS LUCKESI

SALVADOR - BAHIA

ABRIL/2003

Oliveira, Washington Carlos Ferreira

O48 Ludicidadania e educadores: ludicidade, cidadania e autoconhecimento na história de vida de educadores. / Washington Carlos Ferreira Oliveira. – Salvador, 2003.
158 f.

Orientador: Professor Doutor Cipriano Carlos Luckesi.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

1. Ludicidade – educação. 2. Formação de professores. 3. História de vida docente. 4. Ludopedagogia. I. Título.

CDD 371.397

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade – Gepel
Folha de Aprovação

WASHINGTON CARLOS FERREIRA OLIVEIRA

LUDICIDADANIA E EDUCADORES:
LUDICIDADE, CIDADANIA E AUTOCONHECIMENTO NA HISTÓRIA DE VIDA DE EDUCADORES

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Apresentação pública em 26 de maio de 2003, Salvador - Bahia

Banca Examinadora:

Professor Cipriano Carlos Luckesi (Doutor, UFBA - orientador)

Professora Jaci Maria Ferraz de Meneses (Doutora, UNEB)

Professor Luiz Felippe Perret Serpa (Notório Saber, UFBA)

D e d i c a t ó r i a

A Odile, companheira amorosa e co-construtora de todos os meus projetos e realizações significativas nos últimos 17 anos.

A Amanda e Alex, filhos queridos, pela inspiração e por me ajudarem nas ressignificações das lacunas lúdicas.

A Rosângela Gouveia, educadora fraterna, competente e íntegra, que vive a ludicidadania, pela maneira lúdica que iniciou a alfabetização de meus filhos e continua a praticá-la com muitas outras felizardas crianças.

Aos que fazem a Fundação Clemente Mariani, cuja opção por apoiar o fortalecimento do ensino público e gratuito de qualidade ampliou minha compreensão sobre a importância da parceria entre os setores público e privado.

Aos que vivem o Projeto Axé, cujo curso de direitos humanos para policiais, professores e ong´s, revolucionou meu olhar sobre o vínculo entre meninos de rua, forças da ordem e democracia.

A todos que contribuem para possibilitar a solidária e criativa convivência cotidiana da luz e sombra e outros matizes.

A g r a d e c i m e n t o s

A Léa, mãe querida, mulher coragem
cuja disposição, alegria e confronto nunca me faltaram.

Ao meu pai Fernando, que com todas as suas peripécias,
ausente-presente, deixou-me a fé relaxada de que tudo vale à pena.

A Ana Selma e Jaime, pelas parcerias e suportes na família de origem.

A Formosinho, Olga e Dilú, por possibilitarem um afetuoso reencontro
com uma ancestralidade impulsionadora.

A Hélio, Beatriz, Lika, Jorge, Shaddai e Aisha,
pela oportunidade de ampliar a vivência de família amorosa.

A Marli, Vitória e Maria,
pelo vigoroso suporte no âmbito doméstico.

A Plácida, Eliana, Conceição, Eliésio e Zé,
pelo prestativo apoio no suprir das necessidades do cotidiano.

Ao Espaço Gaia, ambiente de cura e crescimento, cujas conversas, aparentemente fortuitas,
com alguns de seus profissionais estimulavam pesquisas e reflexões.

Aos que vivem a Faced – estudantes, professores, funcionários, setor de informática,
biblioteca, livraria, escadas e corredores – pela religação com um novo referencial de
academia.

Aos meus alunos de “Educação e Ludicidade”, na UFBA, e de “Cidadania e Direitos
Humanos”, na Polifucs, parceiros de descobertas e redescobertas no prazer de ensinar e
aprender muitas formas de vivenciar nossas autoridades internas.

À Capes,
pelo apoio financeiro, através da bolsa, durante os dois primeiros anos de pesquisa.

A Carmem,
pela amizade histórica, fé e presença nos momentos essenciais.

A Ana Miranda, instigante amiga pensadora, que me permite "viajar" para saberes e lugares novos, renovados e cheios de ângulos criativos.

A Ísis e Karl,
pela interlocução, estímulo à autoridade interna e exemplo de transparência contagiante.

A Regina, amiga suporte, sempre atenciosa e receptiva, cuja sinceridade, disponibilidade e disposição na busca de significados também me impulsiona na construção do caminho do meio.

A Áureo,
pela fé numa medicina integrada, o que me permitiu chegar aqui mais inteiro.

Aos amigos do grupo de homens "Guerreiros do Coração" – Crispiniano, Fernando Pereira, Djalma, Fernando Dutra, Nei, Conrad, Ismael, Antônio Jorge, Zuarte, Paulo Oliveira, Paulo Guimarães, Marfuz, Falcão, Luciano - pela cumplicidade honesta e transparente em nossa reconstrução compartilhada do ser masculino hoje.

Aos que freqüentam os cursos de "Logos" – Grupo de Casais, Grupo de Profissionais, Grupo Suporte, Prática Quinzenal e Ciclo de Palestras – pelo muito que aprendo e compartilho com vocês.

A Aidda,
amiga mestra, cuja convivência muito me ajudou na abertura das percepções.

Aos co-terapeutas da Vivência "Curando a Criança Ferida Dentro de Nós", ainda não citados – Aída Gláucia, Miklos, Iná, Rino, Paulo, Lícia, Sullivan, Expedito –, pelas saudáveis parcerias de serviço amoroso na ressignificação do passado que amplia aberturas no presente.

Aos colegas dos grupos de "Pathwork", pelo compromisso com a profundidade na direção de integração dos caminhos.

Aos que participaram do Núcleo – Espaço de Investigação de Vida Grupal, pela oportunidade de acreditar, construir e vivenciar uma profunda experiência comunitária.

Ao Vale do Capão e ao Riachinho, pelas cachoeiras, rios, trilhas, grutas, montanhas, fogueiras e céus estrelados que me fizeram apreender o sentido de beleza contempla-ativa.

A Zezito e Marli, cuidadores do Riachinho, um espaço acolhedor que integra natureza e estímulo à partilha e ao autoconhecimento, pelos momentos de renovação do sonho.

Aos que sustentaram os movimentos de renovação da Federação das Bandeirantes do Brasil, cujo abertura para grupos mistos me agraciou com o despertar para uma cidadania participativa, alegre e comprometida com a natureza.

A Marta Leone, amiga de muitas jornadas e cúmplice das mais diversas formas de luta em busca de nossos progressivos ideais mutantes.

À Fundação Cidade Mãe, Fundação Miguel Calmon, Senai, Síntese, Jornal Movimento, Tribuna da Bahia e Secretaria Estadual de Planejamento, pela rica experiência profissional vivida nestas organizações.

Às escolas públicas que freqüentei – Escola Azevedo Fernandes, Escolas Reunidas Maria Teófila, Escola Técnica Federal da Bahia, Faculdade de Comunicação da UFBA, por terem me ajudado a aprender conteúdos e convivências.

A Sérgio Berbert, pelo que aprendi sobre abertura de coração e esforço compartilhado para facilitar o início de um parceria profissional.

A Vânia e Marco, amigos receptivos que, durante muito tempo, propiciaram, entre outras coisas, espaço apropriado à produção deste e de outro trabalhos.

Aos professores, funcionários e pais da Escola Girassol, onde meus filhos estudam, pela interlocução e por buscarem criar uma atmosfera saudável para a construção do conhecimento infantil.

Aos instrutores da Abadá – Capoeira, por onde passaram meus filhos, pela maneira lúdica como transmitem a capoeira e o afeto às nossas raízes culturais.

Aos vizinhos do Condomínio Village Piatã, pela ousadia de experimentarmos alguns anos de gestão colegiada, semente de uma vivência cidadã, ainda a ser consolidada.

A Eduardo Garcia e Luciano Hocevar, pelo incentivo, cumplicidade e solidariedade efetiva para que eu pudesse atravessar as hesitações de fim de dissertação.

Aos membros do Gepel (Bernadete Porto – nossa eficiente coordenadora, Maribel, Lúcia Helena, Rose, Dulciene e tantas outras valorosas batalhadoras brincantes), laboratório de ludicidade, cidadania, autoconhecimento, amizades e de um fazer científico sintonizado com a construção de uma educação singular e plural.

Aos participantes da Repege – representação estudantil no Programa de Pós-graduação em Educação da Faced/UFBA, pela experiência de produzir um trabalho coletivo totalmente pautado na ressonância.

A Cléverson, parceiro do mestrado cuja inteligência, sensibilidade, senso de oportunidade e militância democrática fortaleceram nossa amizade e a crença numa educação pública e gratuita de qualidade.

A Menandro, inicialmente apenas mais um colega da Faced e hoje um admirado amigo-interlocutor de muitas identidades sustentadas na valorização das diferenças.

Aos colegas coordenadores do Acampamento Verde, atuais e antigos (Zuarte, Patrícia, Alexandre, Flávia, Jair, Rossana ...), aos pais e aos jovens com os quais temos acampados, pela oportunidade que vocês me oferecem de aprofundar a ludicidadania na educação.

Às professoras e escolas pesquisadas, essências do meu trabalho de campo, pela confiança e generosidade ao prestarem seus depoimentos.

A Cipriano, orientador firme e paciente, que soube acolher, nutrir, sustentar e confrontar, criando várias oportunidades para que eu exercitasse minha autoridade interna e para que pudesse reconhecer e superar os mais diversos tipos de obstáculos.

E a todos os outros (muitos e muitos) que me deram suporte, estímulo e reforçaram a crença na possibilidade de uma convivência mais humana/transpessoal, uma das principais motivações desta dissertação – considero que, direta ou indiretamente, cada um de vocês participou na manifestação concreta deste produto/processo – exteriorizo, aqui, o reconhecimento da minha profunda gratidão.

"...um abraço amigo, um canto pra dormir e sonhar.
E aprendi que se depende, sempre, de tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é a marca das lições diárias
de outras tantas pessoas..."
(Gonzaguinha – Caminhos do Coração, 1982)

Bola de Meia, Bola de Gude

(também identificada, livremente, como "hino à ludicidadania")

Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão

Há um passado
No meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
o menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir:
Amizade, palavra, respeito, caráter
Bondade, alegria e amor

Pois não posso, não devo, não quero
Viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia
Bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão

Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão

(Mílton Nascimento e Fernando Brant)

Arte não tem definição, explicação, interpretação, tradução; cada um sente algo a partir do que ressoa. Para mim, uma audição plena da música *Bola de meia, bola de gude* pode ser uma das melhores maneiras para iniciar a percepção do que pode ser a ludicidadania. Se permitirmos, e estivermos atentos, letra e música podem entrar em nosso corpo, sentimento e pensamento ressoa-tivando expressões de **ludicidade** (bola, meia, gude, menino, moleque, sol, quintal, alegria...), **cidadania** (não viver como toda essa gente insiste em viver, não aceitar sossegado qualquer sacanagem ser coisa normal, solidário...), **autoconhecimento** (passado no meu presente, morando sempre no meu coração, adulto fraqueja, solidão, tristeza, amizade, palavra...) e **aproximação com a natureza** (sol quente, quintal, tristeza, sacanagem, coisas bonitas, ...), entre outras coisas...E pra você, ressoa algo? washington@ufba.br

(texto distribuído aos colegas e professores numa apresentação do andamento da pesquisa em 2002)

R E S U M O

A partir da caracterização da ludicidade, da conceituação de cidadania/direitos humanos e da definição de autoconhecimento, cuja prática articulada conduz à ludicidadania, a pesquisa investigou de que maneira a relação entre elas teve ou tem importância na história de vida e na formação de professores e como isso repercute no processo pedagógico. Tomando como referência a etnopesquisa crítica, a metodologia qualitativa serviu-se da entrevista individual como instrumento de uma instância específica, ao mesmo tempo compreendendo-a inserida numa totalidade. O roteiro de entrevista semi-aberta foi valorizado pela diversidade e profundidade dos depoimentos de dez professoras, de duas escolas, que permitiram o registro de suas lembranças, reflexões, crenças, incertezas e sínteses. Não houve caráter valorativo ou comparativo nas possibilidades de respostas, nem intenção de julgar, avaliar, ou orientar a prática específica das entrevistadas. A confrontação das experiências vividas pelas professoras com o referencial teórico articulado pelo autor intentou desvelar as possíveis linguagens (explícitas ou não) contidas nas falas das entrevistadas, assumidamente, a partir da ótica e da interpretação do pesquisador. A análise dos dados buscou compreender a percepção do professor sobre as possíveis relações entre atividade lúdica, trabalho, cidadania, direitos humanos, preconceito, autoconhecimento e papel do educador; foi uma investigação a partir das brincadeiras na própria história do educador. Numa pesquisa qualitativa, verificou-se como a ludicidadania pode ser um recurso suporte para viabilizar uma prática educativa singular e plural, que permita a cada indivíduo, ou grupo, assumir ou ressignificar sua identidade singular e, ao mesmo tempo, reconhecer as possibilidades de convivência solidária entre as diferenças existentes na pluralidade – tendo como pano de fundo a essencialidade do espaço/tempo para expressão da autoridade interna de cada ser. Foram quatro as principais considerações que brotaram como produtos temporários desta pesquisa brincante: 1) O principal eixo condutor da prática educativa está ancorado na visão de mundo predominante no educador - muito mais que as técnicas e instrumentos utilizados durante sua formação acadêmica; 2) A ludicidadania pode ser um recurso adequado para colaborar na explicitação dessa visão de mundo predominante no indivíduo; 3) A ludicidadania constitui uma forma integrada de educar ludicamente, o que implica autoconhecimento e aprendizagem vivenciada, cotidianamente, de direitos humanos e cidadania; 4) Identificando o grau de percepção de ludicidadania na história de vida do educador, é possível destacar os aspectos mais favoráveis e as lacunas a serem convividas. A dissimulação do preconceito racial contra os negros emergiu como elemento indispensável para ser considerado no processo educacional brasileiro. Propondo a superação da visão que o lúdico se opõe ao trabalho, os resultados encontrados englobam limites e potencialidades das práticas lúdicas na educação, onde professor e estudante podem aprender a se autoconhecer e a conviver consigo, com o outro e com a natureza.

Palavras-chaves: Ludicidade – educação; Formação de professores; História de vida docente; Ludopedagogia; Cidadania; Direitos humanos; Preconceito; Autoconhecimento.

ABSTRACT

From the characterization of ludicity, from the conceptualization citizenship/human rights and the definition of self-development, whose articulated practice leads to ludicitzenship*, the research has investigated in which ways the relationshionship between them has borne or still bears importance in the life history and the background of professors, and how has this resonated in the educational process. Taking ethnoresearch critique as reference, qualitative methodology has used individual interview as a tool of especific instance, at the same time understanding it as part of a totality. The script for the semi-open interview was chosen due to aspects of diversity and depth around the testemonies given by ten professors, of two schools, who have allowed the recording of their memories, reflections, beliefs, uncertainties and synthesis. There was no value or comparison evaluations applied to the possible answers, nor the intention to judge, evaluate or orientate the especific practice of the interviewed people. The confrontation of the experiences lived by the professors, along with the theoretical reference articulated by the author has aimed to unveil the possible languages (either explicit or not) contained in the speeches of the interviewed people, definitely from the view and interpretation of the researcher. The analisis of data has searched for the understanding the perception of the professor about the possible relations between ludic activity, work, citizenship, human rights, prejudice, self-knowledge and the role of the educator. In a qualitative reasearch, it was verified how ludicitzenship can be a support resource to make viable an educational practice that is both singular and plural, one that allows each individual, or group, to take or to re-signify his/her/their singular identity and, at the same time, to recognize the possibilities of solidary sociability between the existing differences in plurality – having as bottom line the essentiality of space/time for the expression of each person´s inner authority. The four main considerations to appear as temporary products in the playfull research: 1) The main conduting axis of educational practice is anchored in the world vision prevailing in the educator figure – rather than the techniques and tools used in the academic background; 2) Ludicitzenship can be an adequated resource to colaborate in the expliciting of such world view prevailing in the individual; 3) Ludicitizenship constitutes an integrated form of educating ludically, which implies in self-development and daily learning experience of human rights and citizenship; 4) By identifying the degree of perception of ludicitzenship in the life history of educator it is possible to highlight the most favourable aspects and the gaps to be lived through. The dissimulation of the racial prejudice against the black came into view how indispensable elements to be took into consideration in the brazilian educational process. By overcoming the vision that ludic is opposite to work, the results can emcompass the limits and potentialities of ludic practices in education, where professor and student can learn and better know and live with themselves, with each other and with nature.

Key words: Ludicity – education; Background of professors; Professor´s life history; Ludoeducation; Citizenship; Human rights; Prejudice; Self-knowledge.

*Ludicitizenship – neologism formed by the words ludicity and citizenship.

Sumário

INTRODUÇÃO 19

CAPÍTULO 1. LUDICIDADANIA COMO RECURSO DE PRÁTICA EDUCATIVA 23

1.1. Caracterizando ludicidade.....25
1.2. Conceituando cidadania e direitos humanos.....34
1.3. Definindo autoconhecimento 43
1.4. Ludicidadania, o educador e a prática educativa 48

CAPÍTULO 2. PROFESSORAS E LUDICIDADANIA: HISTÓRIAS DE VIDA 55

2.1. Critérios para o trabalho de campo 57
2.2. Resultados da pesquisa de campo 62
2.2.1. A prática lúdica 63
2.2.2. A experiência com cidadania 76
2.2.3. A vivência do autoconhecimento 87
2.2.4. A inclusão da ludicidadania 99
2.2.5. A principal tarefa do educador 101
2.2.6. Encerrando entrevista 103

CAPÍTULO 3. BRINCANDO NA PRÁTICA EDUCATIVA 107

3.1. Algumas considerações (in)conclusivas 109
3.2. Ampliar o espaço lúdico 112
3.3. Ludicidade e preconceito 113
3.4. Ludicidade e trabalho 119
3.5. Ludicidade e política 121
3.6. Ludicidade e autoconhecimento 125
3.7. Percebendo a ludicidadania 127
3.8. Reconhecimento do percurso 130

REFERÊNCIAS 133

APÊNDICES 139

Apêndice A – Roteiro de entrevista 141
Apêndice B – Matriz dos depoimentos 143

ANEXOS 147

Anexo A – "Tênis e Frescobol" 148
Anexo B – "Sobre a Pausa" 150
Anexo C – ''O Negro é Invisível'' 153

SOBRE O AUTOR 158

1. Introdução

A importância de jogos e brincadeiras no processo de crescimento humano vem sendo cada vez mais reconhecida por muitos educadores. Pessoalmente, venho percebendo que a atividade lúdica está ocupando mais espaço-tempo dentro do meu cotidiano profissional, na área de educação para cidadania. Por isso, senti necessidade de investigar e assimilar, de maneira mais sistemática, os elos que vinculam a cidadania, o autoconhecimento e o meio ambiente com a ludicidade, enquanto recurso educativo. Acredito que identificar a repercussão desses elos numa prática educativa pode ter utilidade tanto em nível individual quanto coletivo. Para efeito desta pesquisa, optei por não incluir, num primeiro momento, a vinculação com o meio ambiente, reconhecidamente de elevada importância, apenas em função do tempo e do pragmatismo de concentrar os estudos num âmbito de mestrado – certamente, esta lacuna será preenchida em futuras pesquisas.

Tendo graduação em comunicação e um contínuo interesse em temas de relações humanas e de questões sociais, nos últimos anos, a minha prática profissional vinha se ancorando em três atividades: uma delas "considerada" principal e duas complementares.

A principal consistia na coordenação de programas, cursos e vivências na área de educação para cidadania e direitos humanos, que, há oito anos, vem absorvendo a maior parte de meu tempo, destacando-se cursos para professores e policiais. De maneira complementar, até o ano 2001, participei de uma equipe multidisciplinar (psicologia, medicina e educação), com a qual realizei, durante nove anos, vivências de autoconhecimento para adultos, a partir de recordações infantis, uma vez por ano, em Salvador, São Paulo, Brasília e Fortaleza. Minha segunda atividade, que era considerada complementar, é a coordenação do Acampamento Verde: uma prática de educação na natureza para crianças e adolescentes, que, há quinze anos, propicia experiências de convivência em grupo, através de brincadeiras, tarefas, artes e caminhadas ecológicas.

Até 1997, o tema da cidadania foi considerado prioritário na minha atividade profissional em fundações, ong's, escolas e órgãos públicos. Minhas ações dirigiam-se para encontrar meios de sensibilizar crianças, jovens, pais, professores e outros profissionais para a possibilidade da convivência não violenta, tolerante, ecológica e solidariamente construtiva de direitos/deveres coletivos. Até então, eu utilizava brincadeiras e artes como recursos para alcançar o "prioritário". Naquele ano, cursei, como aluno especial da Pós-Graduação em Educação/UFBA, a disciplina Desenvolvimento e Prática Lúdica e despertei para a possibilidade do lúdico ser a própria essência da cidadania, e não apenas um apoio.

Desde então, venho estudando as características da ludicidade, sua importância na formação das pessoas e, principalmente, as conseqüências da sua falta na dificuldade de consolidação de uma cidadania participativa. São descobertas que me obrigaram a realizar novas sínteses em relação à minha história de vida e a redirecionar alguns de meus objetivos profissionais e pessoais (inclusive na educação de meus filhos). Percebi que o lúdico pode desempenhar um papel protagonista e não apenas coadjuvante, nesse processo; já incorporei que, entre os três elementos que ancoram a minha prática profissional, não há mais "principal" e complementares; todos podem ser igualmente essenciais e articulados num projeto de construção contínua da relação não autoritária educador-educando, em função da melhoria da qualidade de vida planetária. Nesse contexto situou-se a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa.

A ludicidadania é um conceito que emergiu para mim, ao longo do ano 2000, e vem se desenvolvendo nos debates com os participantes do Gepel - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade, da Linha de Pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica, da Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA. O estudo e a conseqüente atualização do conceito de ludicidade, presentes nos trabalhos apresentados e discutidos no Gepel, inclusive nas atividades do I e II Encontro de Educação e Ludicidade, que aconteceram na Faced em dezembro/2000 e outubro/2002, remetiam para a percepção – conhecimento por meio de vários sentidos – da interpenetração dos referenciais teórico-práticos da *atividade lúdica* com o exercício da *cidadania e dos direitos humanos*.

A proposta inicial desta pesquisa foi investigar como os princípios da cidadania/direitos humanos e as bases do autoconhecimento estão comprometidos com a ludicidade, enquanto recurso educativo, e verificar de que maneira a relação entre eles pode ser um recurso suporte para consolidar o processo de formação contínua de um educador sintonizado com seu contexto e comprometido com a melhoria da qualidade de vida no planeta.

O foco central da pesquisa está, claramente, definido na relação entre direitos humanos/cidadania e autoconhecimento com a ludicidade, portanto, não há intenção do esgotamento teórico de cada um desses elementos-chaves. O esforço teórico foi, intencionalmente, direcionado para uma apresentação sucinta, clara e atualizada de cada elemento-chave – com o cuidado para não perder a complexidade inata de cada um deles. O foco não é a soma de três coisas, mas a sinergia resultante da vivência lúdica que apreende, simultaneamente, a si mesmo, a relação com o outro e com o mundo.

Em que pese a investigação teórica dos fundamentos da ludicidadania passar pela definição de cada um dos três pilares que a compõem, é importante deixar claro que percebo a ludicidadania como um recurso integrado para a viabilização de uma prática educativa singular e plural que permita a cada indivíduo ou grupo assumir sua identidade singular e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças existentes na pluralidade. Por isso, é apenas para efeito didático (e um recorte necessário numa dissertação) que, num primeiro momento, haverá um maior enfoque em cada um dos três elementos-chaves da ludicidadania; a busca essencial, e isso permeará todas as análises, está direcionada para a construção de uma prática educativa singular e plural, através da ludicidadania.

A ludicidadania pode ser considerada tanto a incorporação consciente da atividade lúdica no processo de formação e exercício da cidadania, quanto a incorporação consciente dos princípios da cidadania na atividade lúdica. Para compreender a extensão desta vinculação, é necessário superar a percepção de que o lúdico é uma atividade que se opõe a trabalhar, caracterizada pela futilidade, distração/descanso e oposição ao que é sério.

A principal questão que orienta a análise dos dados pesquisados é a que busca compreender a percepção do educador sobre as possíveis relações entre atividade lúdica, trabalho, direitos humanos, preconceito, autoconhecimento e papel do educador; é uma investigação a partir das brincadeiras na própria história do educador.

* * *

Do ponto de vista da normalização técnica referente a textos acadêmicos, esclareço que as normas da ABNT são omissas para transcrição das falas de entrevistas; devido a enorme importância dos depoimentos das professoras e a freqüência com que recorri a eles, principalmente no capítulo 2, utilizei um critério pessoal, adaptado das citações: até três linhas, em fonte normal, entre aspas; acima de três linhas, em itálico, mas sem recuo e sem espaçamento reduzido. No restante do texto, procurei seguir a normalização indicada no Manual de Estilo Acadêmico para monografias, dissertações e teses, de Lubisco e Vieira (2002), com algumas adaptações que considerei adequadas para facilitar a leitura. Na versão em CD-ROM, cada item do sumário é um *hyperlink* conectado diretamente à seção correspondente.

Diferente do que, ainda, é predominante nos textos acadêmicos, escolhi redigir esta dissertação na primeira pessoa do singular (até incluí um pequeno trecho autobiográfico para ilustrar um aspecto do preconceito racial na educação) em comum acordo com o orientador e segundo alguns dos princípios com que tentei nortear todas as etapas da pesquisa: vivenciar minha autoridade interna, reconhecer a autoridade interna dos interlocutores e estimular a prática da dialogia dos leitores, dentro de rigores científicos relevantes individual e socialmente.

Capítulo 1. Ludicidadania como recurso de prática educativa

Como se fora brincadeira de roda, memória...

Jogo do trabalho na dança das mãos, história...

No suor dos corpos na canção da vida...

Na dança da vida, no calor de irmãos.

Não tenha medo meu menino povo...

Tudo principia na própria pessoa...

Vai como a criança que não teme o tempo...

(Gonzaguinha)

Capítulo 1. Ludicidadania como recurso de prática educativa

A ludicidadania pode ser considerada tanto a incorporação consciente da atividade lúdica no processo de formação e exercício da cidadania, quanto a incorporação consciente dos princípios da cidadania na atividade lúdica. Ao afirmar, duas vezes, "incorporação consciente", destaco o autoconhecimento enquanto instrumento ativo de viabilização e consolidação, mutante e contínua, do vínculo entre os três pilares que compõem a ludicidadania. Para compreender a extensão desta vinculação é necessário superar o conceito de que brincar é uma atividade que "se opõe a trabalhar, caracterizada apenas pela futilidade, distração/descanso e oposição ao que é sério" (DANTAS, 1988, p.32).

Dada as características multirreferenciais da ludicidadania, para perceber seu maior ou menor grau de uso na educação, importa explicitar o quanto de singularidade e pluralidade estão (ou não) presentes no tipo de educação focalizada – isto é o que pretendo demonstrar adiante. Esta investigação sintoniza-se com os quatro pilares de uma educação para o século XXI – aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser - apontados pela Unesco (DELORS, 1998, p. 89).

Nascido no âmbito do Gepel, o conceito de ludicidadania está ancorado em *concepções específicas* sobre cada um dos três pilares que lhe dão sustentação: a ludicidade, a cidadania e o autoconhecimento. Portanto, a compreensão deste conceito passa pela relação entre os significados atribuídos aos seus elementos chaves. Vale ressaltar que, no presente momento, o Gepel encontra-se em plena efervescência árdua, construtiva e criativa de definições conceituais de tais significados; as definições aqui apresentadas situam-se no esforço de fazer emergir e consolidar sentidos e significados que facilitem a percepção-vivência de tal conceito. É mister deixar explícito que, no âmbito deste estudo, por mais claras, límpidas e objetivas que as palavras e expressões tentem parecer, elas não têm a pretensão e nem terão a possibilidade da apreensão da totalidade; sempre estarão direcionadas para uma aproximação com os significados pretendidos, deixando abertas lacunas férteis e outras possibilidades de sentidos.

1.1. Caracterizando ludicidade

À primeira vista, numa observação mais na superfície, a ludicidade é, indiscriminadamente, associada com algo alegre e tendo como referência o divertimento. Entretanto, se fizermos uma investigação e um aprofundamento conceitual, poderemos defini-la de uma maneira mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais específica, segundo determinadas características comuns a tudo o que passaremos a considerar lúdico.

A complexidade desta conceituação envolve articulações com as idéias de jogo, brincadeira e brinquedo, freqüentemente utilizadas como se fossem sinônimos. Tomando como suporte algumas das idéias de Kishimoto (1993, p.108; 1998, p.5-7) e Brougère (2000, p.62), discriminarei estes termos do seguinte modo: **jogo**, como famílias de condutas que se interferem diretamente, com regras fixas, classificadas de acordo com a combinação de situações e resultados esperados por parte de quem detém o poder de criação, manutenção e interrupção da atividade – supõe uma situação concreta e sujeitos que agem influenciados pelos condicionantes de tal situação; **brincadeira**, como sendo condutas estruturadas ou semi-estruturadas, com regras (por mais simples, complexas, cambiantes e espontâneas que sejam) voltadas e determinadas para o prazer de quem a dirige; e **brinquedo**, sempre como objeto, suporte de brincadeira – o atributo brinquedo é sempre definido pelo ser brincante, independente da finalidade original do objeto ou de outros usos que este objeto possa ter em outros contextos, sejam ou não brincadeiras.

Chamo a atenção para que, do modo como abordo neste estudo, a principal característica de uma atividade lúdica é a presença da inteireza, com ou sem expressão externa de contentamento – inteireza sendo tomada como a máxima expressão possível da não divisão entre pensamento, sentimento e ação. Nesta perspectiva, tomando emprestada parte da visão de Luckesi (2000a, p.97; 2000b, p.21), considero que atividade lúdica é aquela que relaxa os terminais nervosos, permite uma experiência integral, cria, corporalmente, um campo de reconhecimento de que isso é possível; é um tipo específico de brincadeira, aquela que assume o prazer e a alegria pelo presente, que é, simultaneamente, um presente vivente (do momento) e um presente oferenda, dádiva recebida dos deuses da vida; é a plenitude da experiência, envolve, portanto, jogo, brincadeira e brinquedo. Uma atividade essencialmente lúdica pode absorver de tal modo os participantes, que o momento presente assume um valor de eternidade e preenchimento sem qualquer dependência, seja com o passado ou o futuro.

> *O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos (...), é quando nos entregamos totalmente a uma atividade que possibilita a abertura de cada um de nós para a vida. Brincar dá prazer a quem se dispõe a vivenciar (a brincadeira) (...) é* a *plenitude da experiência (*LUCKESI, 2000a, p.96-97*).*

Nesta abordagem, a brincadeira não é oposta ao trabalho, o lúdico não é sinônimo de não sério; justamente o contrário, a brincadeira genuína constitui um tipo de trabalho sério, que pode nos colocar em contato com muitas das realidades que vivenciamos cotidianamente e sequer nos damos conta.

Do ponto de vista teórico, podemos sistematizar, a partir da expansão de referenciais apontados por Ramos (2000, p.50), o que consideramos serem as sete características básicas de uma atividade integralmente lúdica:

1. **Plenitude da experiência** / alegria corporal pelo momento presente
2. **Intencionalidade** do brincar/participar/desejo e entendimento da atividade
3. **Absorção** e valorização de todos os envolvidos
4. **Espontaneidade** e liberdade dos participantes
5. **Flexibilidade**/Controle interno/Regras recombináveis pelos participantes/Transparência
6. **Incerteza** dos resultados e abertura para a instabilidade
7. **Relevância dos processos**/Produtos temporários/ Avaliação lúdica contextualizada (acompanhamento, considera ambientes, não apenas medição pontual/metas)

A **plenitude da experiência** é a máxima ocupação possível de nosso próprio espaço interior; é um momento de relaxamento que permite suportar o prazer de uma ação (com ou sem movimento físico) não subordinada aos nossos condicionamentos habituais. Assumir, integralmente, a alegria e o prazer pelo momento presente passa, necessariamente, pela consciência corporal, pela não negação dos inúmeros limites e potenciais contidos em nosso próprio corpo; a depender do grau (maior ou menor) de integração do físico/emoção/sentimento e mente teremos mais ou menos condições de suportar o imenso prazer proveniente de uma experiência plena. Mesmo quando, externamente, podemos estar apenas repetindo algo já realizado anteriormente, a plenitude da experiência nos desvela a singularidade do prazer daquela atividade, mesmo se isso acontece só por breves instantes.

A **intencionalidade** do brincar, por parte dos membros de uma atividade, pressupõe a existência de um espaço de exercício da vontade, considera que o impulso de vida pode expressar-se plenamente; a partir do entendimento da atividade ou do que ela está despertando/ressoando, há a intenção de responder e investir no ponto de atração provocado pelo desejo de estar na brincadeira. Ou seja, ninguém se mantém numa atividade lúdica sem estar intencionalmente determinado, envolvido, desejoso – ao cessar o desejo, imediatamente, a ação deixa de ser plenamente lúdica – mesmo que continue a ser executada com os mesmos componentes anteriores.

Ao optar por participar de uma atividade lúdica, todos os envolvidos (mesmo que seja um único indivíduo) são **absorvidos** com tal intensidade que a historicidade e as diferenças culturais de cada um são ressignificadas e todos são valorizados como integrantes daquele

mundo/momento específico – mesmo quando há papéis diversificados, competições ou vigorosas disputas, o valor essencial é a participação na atividade naquele momento. Mesmo que por breves instantes, os papéis sociais, as hierarquias, as aparências e outros aspectos discriminatórios são substituídos pela valorização de todos - não importa quem, e sim, o quê (o que a atividade lúdica está propiciando no presente).

Quando um evento é considerado essencialmente lúdico, a **espontaneidade** dos participantes pode ser expressa sem qualquer tipo de restrição (a não ser os limites espontaneamente acordados, dentro de um espírito de total liberdade, por todos os participantes, em função das características inerentes àquela atividade); uma brincadeira perde seu caráter de ludicidade quando desvaloriza ou impõe comportamentos aos participantes. Decorrente desta espontaneidade, acontece a possibilidade de que as regras da atividade (quando existirem) possam ser recombináveis pelos próprios participantes; isto é, não há imposições externas rígidas e imutáveis que determinem como devem ser a programação e a seqüência dos acontecimentos; ao contrário, existe um tipo de **flexibilidade** que remete para o controle interno, relacionado aos diretamente envolvidos.

A idéia corrente de que brincadeira não é algo sério parece relacionar-se com uma confusão (ou não compreensão, ou discordância mesmo) que pode surgir dessa flexibilidade de existirem regras recombináveis. Por condicionamento histórico e social, regras são vistas como preceitos a serem seguidos, executados e reproduzidos. A noção de regra flexível evoca um tipo de insegurança e volatilidade tidas como não sérias. Freqüentemente, associa-se seriedade apenas com sisudez, rigidez, não-transgressão, segurança e exigência de inflexibilidade; isto é um tremendo equívoco, provavelmente, decorrente do medo da vida como ela é: essencialmente imprevisível e insegura.

De fato, seriedade também vincula-se a um sentido de verdadeiro, correto, genuíno, não falso, manutenção de acordo, honestidade, cuidado, transparência; entretanto nada disso é incompatível com flexibilidade e nem com brincadeira. É este tipo de equívoco que sustenta a associação de brincadeira com mentirinhas, excesso de imaginação, fantasia descolada da realidade (como se a realidade pudesse ser algo seguro e controlável).

A **incerteza dos resultados** de uma atividade plenamente lúdica está diretamente relacionada com o fato desse tipo de acontecimento não ter outra finalidade além de si mesmo: vivenciar, plenamente, a experiência do presente. A flexibilidade, o controle interno, a espontaneidade, o desejo e a absorção de todos os envolvidos não deixam espaço para certezas e resultados pré-definidos; nesses momentos, todos sentem que as infinitas possibilidades de resultados estão totalmente disponíveis para os participantes, há um acordo

de aceitação dessas incertezas, há uma abertura para a instabilidade dos acontecimentos, do vir a ser.

As metas ficam subordinadas à **relevância dos processos**, os acontecimentos têm importância pelo reconhecimento da singularidade de cada momento, sem a idolatria hierárquica de que determinado momento pode representar a sucessão de outros e, por isso, seria mais importante e "superior" enquanto produto; os resultados são vistos como produtos temporários, a brincadeira não termina - a depender da atitude/escolha dos participantes (e das condições do entorno), encerra-se uma etapa e inicia-se outra, logo em seguida. Daí que a avaliação de uma atividade lúdica necessitará, sempre, ser contextualizada, considerar os ambientes, o acompanhamento dos processos e não apenas medições pontuais, geográfica e temporalmente localizadas – emissor, meio e receptor têm igual peso numa avaliação lúdica.

A relação entre os sete elementos da ludicidade implica mútua interferência e reciprocidade entre eles: à medida em que um ou outro dos sete elementos forem se reduzindo, haverá um reflexo de redução nos demais e a atividade será menos lúdica. O inverso não é, necessariamente, verdadeiro: quanto mais intenso for um dos sete elementos, nem sempre isso repercutirá em maior intensidade dos demais, ou que a atividade será mais lúdica. Ou seja, nesta conceituação, uma atividade é, essencialmente, lúdica, enquanto ela tenha a presença simultânea desses sete elementos; à medida em que algum deles se ausente, os demais também serão afetados e terão sua intensidade reduzida, empobrecida.

É importante sinalizar que, mesmo não sendo plenamente lúdica, uma atividade pode ter muitos atributos lúdicos; não há uma conceituação excludente, absoluta, de ser ou não ser, mas o reconhecimento da possibilidade de ser e não ser, ao mesmo tempo, variando em relação ao grau de presença de determinados atributos.

A definição dessas sete características nos ajuda, no âmbito deste estudo, a identificar o quanto de lúdico pode estar mais ou menos presente em determinados acontecimentos. É fácil perceber que nem sempre estamos participando de ações plenamente lúdicas; o mais freqüente é estarmos em momentos de maior ou menor grau de ludicidade. Vivemos numa sociedade onde há um imperativo em direção ao lazer como se isso fosse sinônimo de prazer e ludicidade. A alienação em relação ao trabalho coloca o lazer como a alternativa para esses momentos considerados massacrantes, determinados apenas pela luta para a sobrevivência; o trabalho perde seu caráter lúdico quando é desapropriado do sujeito, quando não lhe propicia vivenciar a plenitude da experiência.

O trabalho pode agregar disciplina, envolvimento e manter sua característica de atividade eminentemente séria sem perder a ludicidade. Infelizmente, alguns equívocos de dissociar

ludicidade de atividade séria podem ser encontrados, mesmo entre muitos dos que tentam ampliar o espaço do lúdico na educação. Mesmo Johan Huizinga, um dos grandes divulgadores da importância do jogo para a humanidade, afirma, em alguns momentos, que o

> *verdadeiro jogo é espontâneo; é uma atividade livre, conscientemente é tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira imensa e total; é desligado de todo e qualquer interesse material, sem lucro* (HUIZINGA, 1993, p.68).

A conceituação de ludicidade pretende ser instrumento de percepção e auxílio para integração de mais atividades lúdicas no cotidiano. Cumpre ressaltar a impossibilidade humana de estarmos todo o tempo num estado de plenitude lúdica; afinal, metas, métodos, dever, desprazer, hierarquias, rigidez, autoritarismos, prisões, condicionamentos e muitos outros aspectos também são inerentes à vida, ao viver pleno. Portanto, longe de pretender uma proposta desumana – estarmos todo o tempo vivendo ludicamente, sem contradições, angústias e sofrimentos – podemos nos abrir para a possibilidade de incorporarmos, cada vez mais, atitudes lúdicas no cotidiano.

Trazer mais ludicidade para o dia-a-dia torna-se urgente quando se percebe as conseqüências da sua ausência: a tendência ao isolamento, a hierarquia rígida e a tentativa de dominação de um pelo outro; o não brincar, ou a seriedade sisuda do senso comum, conduz para o isolamento, o medo, a não cooperação e a tentativa de controle. Leonardo Boff sintetiza tão bem as conseqüências dessa visão separatista e dominadora, que vale ser reproduzida abaixo.

> *O complexo organismo planetário é visto separado do organismo humano; nenhum ser da natureza é respeitado em seu valor intrínseco, em sua autonomia relativa e em sua ancestralidade - muito mais alta que aquela dos humanos.*
>
> *A idéia que o ser humano faz de si mesmo e de sua posição no universo define sua relação com a natureza. Hoje, o ser humano se coloca como o centro de tudo; há uma intencionalidade de dominação de tudo que está abaixo dele: é o chamado antropocentrismo, tão enraizado no inconsciente coletivo da cultura ocidental. O humano se sente* ***sobre*** *as coisas e não* ***junto*** *e* ***com*** *as coisas.*
>
> *É uma visão, desmedidamente distorcida, de que tudo na história de 15 bilhões de anos tem razão de ser unicamente por causa do ser humano, homem e mulher. Examinado historicamente, o antropocentrismo se desmascara como androcentrismo: o varão e macho se autoproclama o senhor da natureza. O androcentrismo justifica o preconceito de gênero, raça, condição social, chegando até ao individualismo. Por isso, a masculinidade excludente tende a reprimir o que estiver ligado ao feminino; tanto no*

> *homem como na mulher: a dimensão da espontaneidade, a sensibilidade, a lógica do coração, a intuição. O que prevalece é a frieza do cálculo, a estratégia da eficácia, o poder-dominação: patriarcalismo, machismo, performancismo (fordismo, taylorismo), a* ***conquista*** *da natureza (e mais recentemente a* ***conquista*** *do espaço sideral).*
> *A era moderna se estrutura ao redor do eixo da economia, visando o crescimento econômico, a expansão dos mercados e seu preenchimento de bens e serviços (...) É a lógica da maximalização dos benefícios (inconscientemente, ou não, apenas para uma parcela da humanidade) com a minimalização dos custos e do emprego do tempo (...) Nesta lógica de desenvolvimento o planeta é visto como um reservatório de matérias primas e de recursos naturais; até as pessoas passam a ser identificadas enquanto capital humano (...)* (BOFF, 1996, p.104-114 *passim*).

Considerando todos os aspectos citados sobre o que é o que não é ludicidade, podemos identificá-la com o pólo da expansão no binômio contração-expansão, inerente ao movimento pendular presente na maioria dos acontecimentos humanos. A conjunção das sete características assinaladas nos permite reconhecer uma brincadeira prazerosa que absorve todos os participantes e cujo grau de relaxamento envolvido é tão irradiante que evoca a sensação de expansão não agressiva e confortável. Diferente de uma concepção ingênua e espontaneísta, a idéia de plenitude da experiência também inclui a noção do esforço enquanto elemento integrador do indivíduo – esforço no contexto de um ambiente lúdico.

Tais características nada têm a ver com distração ou entretenimento consumista ou com busca de um lazer que nos ajude a fugir do que somos ou da condição em que vivemos (tão estimulado pelo *marketing* atualmente); também não tem a ver com o prazer gerado pela observação do constrangimento alheio, comumente difundido através da mídia e dos preconceitos evidenciados no humor predominante no cotidiano. Anteriormente, numa coletânea de textos do Gepel, registrei que:

> *sem dar–nos conta, reproduzimos piadas e atitudes racistas, sexistas, nacionalistas e elitistas: é um tipo de sadismo onde se exalta uma raça, uma nação, um gênero, uma faixa etária ou uma pseudo elite através da desqualificação de outra raça, outra nação, outro gênero, outra faixa etária ou outro segmento social* (OLIVEIRA-W, 2000, p.74).

Sim, existe uma ética lúdica e ela não está subordinada a padrões de superioridade ou de exaltações; ela possui uma estética própria que, sem excluir os momentos de exteriorização ou de demonstração efusivas, também ratifica confiança, introspecção, capacidade de espera, quietude.

> *A ética do brincar requer quietude. Para obtê-la, cumpre admitir solidão, viver o esvaziamento/enriquecimento de si – também pela ausência de estimulação fora de si. Aqui, outro (aparente) paradoxo: o aprimoramento da capacidade de brincar criativamente não se daria pelo ambiente superestimulador. Um mínimo de silêncio se faz necessário (...)* inclusive, isto *pode acontecer de forma compartilhada* (MACHADO, 1998, p.30).

Pelo exposto, pode-se afirmar que uma atividade plenamente lúdica possui todas as características de jogo; entretanto, cabe destacar que se trata de um tipo de jogo democrático radical, pois, nele, as questões de poder estão, necessariamente, compartilhadas de maneira radical entre todos os participantes – profundamente enraizadas naquele momento. Também pode-se afirmar que uma atividade plenamente lúdica sempre pode ser vista como uma brincadeira, já que inclui, intrinsecamente, o prazer – o contrário nem sempre é verdadeiro, nem toda brincadeira pode ser considerada lúdica. Neste conceito, o brinquedo na atividade lúdica (o suporte para a brincadeira) é todo e qualquer veículo de sustentação de uma ação com as sete características anteriormente assinaladas: desde a palavra, objetos concretos, o corpo até mesmo pensamentos ou imagens, físicas ou não.

Ludopedagogia

Nos últimos tempos, cada vez mais, vem sendo ampliado o uso da ludicidade, na educação, como recurso para um aprendizado mais prazeroso e produtivo. Jogos, brincadeiras e brinquedos são os meios utilizados, pela ludopedagogia, para a transmissão de conteúdos e/ou para a construção do conhecimento. Entretanto, levando em conta a conceituação apresentada, quanto mais direção e resultados específicos forem buscados, menos lúdicas serão tais atividades. Mesmo sendo saudado como um movimento progressivo, muitas vezes, a utilização de jogos e brincadeiras em ambientes escolares perdem, totalmente, o caráter lúdico, já que a falta de opção por parte dos alunos retira-lhes a espontaneidade, a intencionalidade, a valorização intrínseca dos envolvidos, a flexibilidade e a relevância do processo - enfim priva-os da plenitude da experiência.

Esta limitação - perda da essencialidade lúdica em qualquer atividade didática, mesmo ludopedagógica - não reduz a importância de estimular o crescente uso de jogos e brincadeiras na escola. Torna-se relevante que, junto com o uso desses recursos, haja transparência nas relações e a não manipulação por parte dos professores ou condutores do evento: validar a percepção dos envolvidos (alunos e os próprios condutores) ao distinguirem uma atividade plenamente lúdica de outra com alguns elementos lúdicos, de outra que pode usar jogos e

brincadeiras sem ter nada de ludicidade. Uma atividade escolar precisa da percepção que "a ação de buscar e apropriar-se dos conhecimentos exige participação, indagação, esforço, criação..." (NUNES, 2000, p.31); portanto, não é possível que a escola (assim como o conjunto da vida) seja totalmente lúdica, embora seja altamente recomendável que incorpore, de maneira explícita e transparente, muitos momentos, elementos e atitudes lúdicas.

A possibilidade de transparência nas relações, e da explicitação do grau maior ou menor de ludicidade nas atividades escolares, longe de enfraquecer as estratégias didáticas e a autoridade do professor, pode fortalecer os vínculos de cumplicidade entre os membros de um grupo, respeitando a percepção de cada um. No exercício desta possibilidade se encontra um dos pilares da cidadania e do autoconhecimento. Neste sentido, é estimulante conhecer a experiência ludopedagógica em Língua Portuguesa no Ensino Médio, no Centro Federal de Educação Tecnológica, CEFET-BA, desde 1998, onde "em nenhum momento houve a intenção de substituir o trabalho pelo jogo, visando o contentamento dos alunos. Apenas, a ação do trabalho deixou de ser feita de forma obrigatória, penosa, com desprazer, para ser feita como uma necessidade, uma ação capaz de iluminar toda a sua vida" (OLIVEIRA-L, 2000, p.94).

Por mais que o brincar traga muitos benefícios entre adultos, entre crianças e entre adultos e crianças, é nesta última relação que pode alcançar, mais amplamente, sua plenitude ética e estética. Segundo Marina Marcondes Machado, "com uma atitude ética, os adultos estariam propiciando uma ação estética e poética para que as crianças brincassem e vivessem criativamente o mundo" (MACHADO, 1998, p.26-38).

Para ela, a ética do brincar, "não é redutível a regras e preceitos; implica um modo de ser e de estar perante a atividade lúdica das criança*s"*: acolher o direito da criança sonhar uma infância feliz (sem mimos exagerados); generosidade amorosa; imperatividade sem autoritarismo; atenção; cuidar porque se importa; momentos de quietude; colo aconchegante no carinho e no perigo; se permitir o resgate de suas lacunas lúdicas através das brincadeiras com as crianças...

É, ainda, Marcondes quem arremata: "a possibilidade ética, o pensamento conciliador, a ética do brincar dão-se em relações entre adultos e crianças: desembaraçando nós, muitas vezes em busca de espaços de troca e de conversa sobre interesses contrários e pontos de vista antagônicos". Nesta assertiva, essencialmente lúdica e sustentáculo de uma Educação Infantil saudável, além de sintetizar algumas das práticas indispensáveis de uma educação singular e plural, também encontra-se toda a força e simplicidade do princípio básico da cidadania e direitos humanos.

1.2. Conceituando cidadania e direitos humanos

> *...Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto, chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto, é que Narciso acha feio o que não é espelho...(Caetano Veloso)*

O conceito de cidadania é fundamental para uma prática educativa singular e plural, na medida em que entendemos que cidadão é aquele que tem a capacidade de, ao mesmo tempo, sustentar sua identidade, sua individualidade, seus direitos, e solidarizar-se na convivência com o outro, reconhecendo o direito à diferença.

> *A cidadania, atualmente, está diretamente ligada à formação de uma consciência que implica ações de co-responsabilidade e participação coletiva. A ausência de cidadania é a principal responsável pela permanente transgressão e falta de compromisso com a proteção, preservação, conservação, controle e recuperação do meio ambiente* (JACOBI, 1996, p.45).

Embora possa haver muita semelhança entre cidadania e direitos humanos, é necessário diferenciá-la destes, pois ter acesso garantido a esses direitos significa sua inserção no espaço público. Para garantir acesso ao espaço público é necessário o vínculo jurídico que o torne sujeito de direitos. Ainda assim, não podemos, simplesmente, reduzir a cidadania a direitos civis, políticos, socioeconômico, de solidariedade e outros que, normalmente, podemos ter conhecimento. Hoje, a cidadania é vinculada à reivindicação de direitos por grupos sociais, diferenciados por categorias. São eles os trabalhadores rurais, negros, mulheres, índios, crianças, idosos, dentre outros. Mas, com isso, não se afirma que a cidadania são os próprios direitos.

É necessário ampliar o conceito de cidadania, demonstrando não ser suficiente o indivíduo possuir a cidadania difundida pelo discurso jurídico dominante, embora esta tenha seu valor como vínculo existente entre sujeito e Estado.

> *A cidadania que almejamos é a competência humana de fazer-se sujeito de direitos, para fazer história coletivamente organizada na busca da emancipação humana. O oposto desta cidadania que almejamos é a pobreza política, é a falta de conhecimento e reivindicação de direitos, bem como a falta de organização coletiva para reagir a determinadas condições. (...) Mas temos que trabalhar a idéia central de que a cidadania é justamente o acesso à participação, ao espaço público* (BERWIB, 1998, internet).

Esta abordagem de participação comunitária está diretamente relacionada com uma das definições de cidadania: "igualdade no exercício dos direitos fundamentais, sejam civis e políticos, como sociais, econômicos e culturais" (PIOVESAN, 1997, p.4). Assumir uma cidadania ativa significa escolher o esforço de ir além do próprio umbigo, abrir–se para "aprender a difícil arte de viver no espaço público, sendo generoso ao ponto de limitar, minimamente que seja, seus próprios interesses diante de interesses coletivos"(FERREIRA, 1993, p.220). Por sua vez, a cidadania está, também, intimamente vinculada às noções de liberdade, igualdade, direitos e deveres, tão bem sintetizadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH. Para Piovesan, foi com a DUDH, proclamada pela ONU em 1948, que, ineditamente, se conjugou um "catálogo dos direitos civis e políticos ao elenco de direitos sociais, econômicos e culturais; a Declaração afirma que, sem liberdade, não há igualdade possível e, por sua vez, sem igualdade, não há efetiva liberdade" (PIOVESAN, 1997, p.4).

Apesar da extrema importância da DUDH, é sempre necessário salientar que "a Declaração não pode apresentar nenhuma pretensão de ser definitiva (...); enquanto direitos históricos, os direitos humanos são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e ampliação" (BOBBIO, 1992, p.32). Justamente por isso, a idéia de direitos humanos precisa ser compreendida e atualizada quase cotidianamente. É muito fácil, em nossa tendência humana à buscar segurança externa, pretendermos tomar a idéia da universalidade dos direitos humanos como algo definitivo, pronto e acabado (alguns queremos ver desse modo com a finalidade de combatê-la, outros, com o objetivo de ficar apegados).

A essencialidade do conceito "direitos humanos universais e indivisíveis" – sim, esta é uma idéia complexa, fruto de questionamentos, formulações, definições, princípios, convenções, comprovações, revisões – vem sendo consolidada ao longo dos últimos 54 anos, sob os auspícios da ONU. A idéia dos direitos humanos é mais antiga, entretanto agregá-la com um determinado tipo de universalidade e de indivisibilidade é algo, relativamente, recente.

Desde 1948, a ONU patrocinou centenas de encontros internacionais que produziram algumas dezenas de declarações, pactos, convenções, resoluções, recomendações, protocolos e outros documentos, todos incluindo a necessidade de "não perder de vista a importância dos particularismos nacionais e regionais, assim como a diversidade histórica, cultural e religiosa." (GREGORI, 2002, p.219). O relativismo cultural precisa ser preservado, considerando que os sistemas político, econômico, social e cultural de um povo são frutos da

história singular de uma determinada sociedade, por isso não deveriam ser invadidos violentamente por nenhum outro sistema de valores. Entretanto, isso não tem que ser incompatível com a idéia de universalidade como parece para alguns.

Esta é uma questão básica para quem pretende lidar ativamente na área de cidadania e direitos humanos. Para alguns pensadores, "a pretensão da universalidade dos instrumentos de promoção dos direitos humanos simboliza a arrogância do imperialismo cultural do mundo ocidental" (GREGORI, 2002, p.211). Esta, seria mais uma idéia eurocêntrica, com seu viés autoritário e colonizador, que desconsiderava o pluralismo cultural, principalmente de regiões da África, China, Índia, Islã e do antigo bloco "socialista" (neste caso, dizia-se priorizar os direitos sociais e econômico sobre os civis e à propriedade privada).

Finalmente, após quatro décadas de muitas polêmicas (e, não coincidentemente, alguns anos após a queda do muro de Berlim) na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada na Áustria, em 1993, foi aprovado, pelo consenso dos 180 estados membros da ONU presentes, o "reconhecimento da possibilidade de conciliar a universalidade com as particularidades históricas, culturais, religiosas, econômicas e políticas" (GREGORI, 2002, p.218).

A Declaração de Viena, produzida naquela conferência mundial, é um marco para a compreensão de que a existência do conceito de "dignidade inerente a todos os seres humanos" não é totalmente incompatível com o imaginário específico dos diversos grupos humanos. Reconhece-se os direitos humanos como um processo em permanente construção, cheio de tensões, que precisa leva em conta as especificidades, mas que já considera superado o antigo dilema entre universalismo e relativismo: optou-se por buscar conciliar os dois, sob a clara égide da universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos. Ao longo dos anos, tem-se verificado que apenas os estados dirigidos por regimes políticos autoritários e violentos têm sido contrários à Declaração Universal dos Direitos Humanos[1].

A compreensão desse tipo de universalidade dos direitos humanos, que busca trazer em si o acolhimento à pluralidade cultural, é ferramenta basilar para uma educação singular e plural. Tal compreensão repercute tanto em nível internacional, podendo facilitar a convivência entre

---

[1] Para conhecer melhor as relações entre direitos humanos e relativismo cultural, fundamentalismo, ética, neoliberalismo, etnias, gênero, minorias, polícia, ordenamento jurídico, comércio exterior e direito internacional, entre outros assuntos correlatos, vale à pena ler alguns dos 41, excelentes, artigos publicados nas 1054 páginas da coletânea ***Direitos Humanos no século XXI*** (reeditada em 2002 pelo Senado Federal), fruto de um seminário internacional

nações com sistemas políticos e culturais distintos, quanto em nível local, na relação entre as pessoas. A aceitação das diferenças e especificidades culturais, sem perder de vista seus vínculos com valores coletivos, favorece a convivência entre indivíduos, assegurando os limites necessários às tentativas de investidas violentas de um sobre o outro. Atualmente, educar para cidadania (que só estará em sintonia com a singularidade e pluralidade das pessoas se vier agregada com os direitos humanos) é, justamente, criar espaços para tal compreensão.

Vale ressaltar que a relação histórica da educação com a cidadania surgiu e consolidou-se enquanto uma proposta burguesa que privilegiava quem era proprietário e discriminava a maioria da população. Em seu instigante ensaio sobre educação e exclusão da cidadania, Miguel Arroyo (1987, p.72) descreve a maneira simplista e extremamente "esperta" de se tentar super valorizar o papel da educação para justificar uma desvalorização do papel da cidadania através de uma proposta de acomodação dos indivíduos. A utopia da centralidade pedagógica, em nome de um tipo de cidadania formal, busca desmobilizar as pressões dos movimentos sociais em direção ao ilusório consenso que tenta ocultar conflitos e antagonismos entre grupos e classes. Ao educar para cidadania, para que não haja um engodo de propaganda enganosa, é preciso, realmente, educar **na** cidadania e direitos humanos – a ênfase não deverá ser na "educação", ou nos processos eminentemente didáticos, e sim na busca de vivência da cidadania participativa em todos os níveis administrativos, pedagógicos, gerenciais, de relação com os familiares e com a comunidade circundante.

Para Guy Le Boterf, citando o documento final da Conferência Internacional de Educação (Genebra, 1979), a abordagem participativa deve ser tratada "como aperfeiçoamento da organização e da gestão dos sistemas de educação com o fim de aumentar sua eficácia e de generalizar o direito à educação" (LE BOTERF, 1995, p.15). O mesmo autor recomenda a participação como forma de, entre outras coisas, considerar aspirações e interesses da população usuária, particularmente os grupos menos favorecidos, distinguindo três tipos de participação:

> *a)* ***processo de informação*** *- supõe que haja disponibilidade de informação sobre o diagnóstico do sistema educacional, a relação da escola com a sociedade, custos e financiamento da educação; quando participar significa assistir às reuniões, ouvir informações, trata-se de participação passiva;*

---

ocorrido em setembro de 1998 no Rio de Janeiro, como parte das comemorações do cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos Humanos. (PINHEIRO e GUIMARÃES, 2002).

> *b)* ***processo de consulta*** *- além da informação disponível, há liberdade de expressão, condição para que haja análise crítica e formulação de problemas, tempo para receber e tratar a informação recebida, disposição política de considerar as opiniões formuladas;*
>
> *c)* ***processo de partilha de poder*** *- todas as condições anteriores com efetivos reflexos nos procedimentos e estruturas de decisão.*

A depender do tipo de sociedade que se busque construir, serão direcionados os investimentos materiais e simbólicos para a produção de um ou outro tipo de participação coletiva; no presente estudo, opta-se por assumir o sentido de processo de partilha de poder – com todos os desafios agregados a isso.

Não é tarefa fácil assumir e difundir este sentido numa sociedade com as características da brasileira, onde prevalece o "quadro de exclusão social, dada a herança de um passado calcado no favor e em formas privadas de administração da coisa pública, o apelo a um autoritarismo paternalista ou explícito ou até mesmo formas espúrias de proteção" (CURY, 1993, p.56).

Vivemos uma herança nacional que, legal e culturalmente, privilegia as chamadas elites e classes superiores, em detrimento da maioria da população, composta, principalmente, por negros, mestiços e pobres. "Os mecanismos de aplicação da lei e distribuição da justiça funcionam como instrumento de controle e repressão dessa fatia da população; para as elites, na maioria das vezes, o que se aplica é a proteção e a impunidade" (CARNEIRO, 2001, p.87). Tal herança é a raiz para a disseminação da discriminação que está ancorada no preconceito.

O preconceito, baseado sobretudo na ignorância, "é uma opinião não justificada de um indivíduo ou grupo, seja ela favorável ou desfavorável, em relação a algo ou alguém, e que leva a atuar de acordo com essa opinião" (JUSTIÇA, 2001, p.88). O preconceito não admite questionamento, é anterior ao trabalho de concepção feito pelo pensamento e busca reduzir o desconhecido ao já conhecido e, supostamente, indubitável. Impaciente, ele estabelece a desigualdade entre as pessoas, cria superioridades e inferioridades, independente da situação objetiva, e pretende que tudo seja familiar, sem a menor tolerância para investigar a complexidade dos fenômenos.

Dada a nossa herança cultural convivemos com uma imensa gama de preconceitos em nosso cotidiano: o negro, o pobre, a mulher, a criança, o adolescente, o idoso, o índio, o portador de deficiência, o homossexual, apelidos desqualificadores, atributos de aparência pessoal (altura, cor e tipo de cabelo, mais gordo, mais magro, mais bonito, mais feio), o mais

ou o menos escolarizado, o morador da zona rural, o suburbano, a intolerância religiosa, determinadas profissões...

Segundo Mílton Santos "a análise das situações do preconceito no Brasil supõe um estudo da formação socioeconômica brasileira. Não há outra forma de encarar o problema. Tudo tem que ser visto através de como o país se formou, de como o país é e de como o país pode vir a ser" (SANTOS, 1997, p.135) Trago a contribuição deste renomado geógrafo pelo peso de seu reconhecimento local e internacional, por sua conhecida postura tolerante e pluralista, por suas críticas ao sectarismo de alguns grupos dentro do movimento negro e, principalmente, por sua denúncia da herança escravagista. "O modelo cívico brasileiro é herdado da escravidão, tanto o modelo cultural como o modelo político. A escravidão marcou o território, marcou os espíritos e marca ainda hoje as relações sociais deste país" (SANTOS, 1997, p.135).

Torna-se muito reduzida a possibilidade de contribuir para a redução do preconceito em nosso país se há o desconhecimento de que os primeiros estudos sobre relações raciais no Brasil agrupavam-se em duas grandes linhas:

> *1) No início do século XX, os estudiosos diziam que os negros eram inferiores biologicamente e por isso foram escravizados, acrescentando ainda que a escravidão brasileira havia sido amena e suave (...) e que, de certa forma, brancos e negros conviviam harmoniosamente;*
>
> 2) *Por volta da metade do século XX, outros estudiosos mais progressistas passaram a afirmar que os negros não eram inferiores biologicamente e que suas relações com os senhores de escravos nunca foram harmoniosas, mas, como foram escravizados, acabaram ficando deformados e despreparados para agirem como trabalhadores livres e ingressarem na indústria nascente* (BENTO, 1999, p.70).

Somente a partir das duas últimas décadas do século passado, é que surgiu uma 3ª linha de estudos feita por cientistas negros e brancos comprovando "que a situação de desigualdade do povo negro deve-se à discriminação racial no cotidiano e não exclusivamente ao fato de o negro ter sido escravo e o branco escravizador"(BENTO, 1999, p.70).

Numa cidade como Salvador, com cerca de 80% da população composta por negros e pardos, torna-se muito difícil não associar omissão frente ao preconceito com conivência (mesmo que seja inconsciente). Quando persiste a ignorância frente à heróica luta de resistência travada por significativa parcela dos cerca de 4 milhões de negros que foram trazidos à força da África para o Brasil, entre 1520 e 1850, também persiste um tipo de

conivência com a discriminação. Muitos mitos, piadas, brincadeiras e ditados populares ainda reforçam e impelem a maioria de nós para essa conivência.

Os mitos de que "vivemos numa democracia racial" e de que "o povo brasileiro é pacífico por natureza" pretendem negar a violência do escravagismo (historiadores especulam que isso pode ter sido propalado pelas elites para compensar o fato de termos sido o último país do mundo a abolir, formalmente, a escravidão) e esconder as formas de resistência dos negros e seus descendentes ao longo da história.

Apenas para registrar, apresento alguns eventos suprimidos ou distorcidos na historiografia oficial (a maioria extraída de BENTO, 1999, p.72-75): quilombos estruturados de norte a sul do país, no período colonial; a longa experiência de Palmares, Alagoas (1595 a 1695); a Revolta dos Malês, Bahia; a Revolta da Chibata, Rio de Janeiro (1910); a Frente Negra Brasileira, movimento de grande repercussão nacional que existiu em São Paulo (1931-1937); o partido político da Frente Negra Brasileira (1936 e 1937); o Centro de Cultura Afro-brasileiro, Pernambuco (1936); o Teatro Experimental do Negro, Rio de Janeiro (1944); o Conselho Nacional das Mulheres Negras, Rio de Janeiro (1950); a Associação Cultural do Negro, São Paulo (1954); o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, São Paulo (1978); a rica contribuição cultural e social dos blocos afros atuantes em Salvador, a partir da década de 70, e tantos outros acontecimentos significativos, ignorados pela maioria de nós, e deliberadamente ausentes de nossa educação

A meu ver, a educação é uma experiência de compartilhar modos de ver, sentir e interagir no mundo, constitui-se, também, num campo de confrontos, reprodução e recriação de valores; entretanto, para alguns, ela é vista como algo neutro, "superior", terreno do saber e de abnegações, que ajuda as pessoas a se tornarem melhores, com mais "cultura" e que ensina a todos a conviverem mais harmoniosamente – cumprindo seus deveres e usufruindo seus direitos. Esta visão "bem intencionada" e "nobre" da educação tem como base a negação de que direitos e deveres são frutos de acordos sociais instáveis, mantidos sob coerção simbólica e material promovida pelo poder hegemônico. Portanto, qualquer prática educativa, principalmente a escolar, está subordinada ao estado de cidadania predominante em determinado meio social (se passiva, de consulta ou participativa).

Numa prática educativa singular e plural se encontram a necessidade e a possibilidade de reconhecer e gerir os conflitos inerente às relações humanas (note-se que não escrevi "solução de conflitos" e sim reconhecimento e gerenciamento do que é intrínseco ao humano); ela

cultiva a tolerância para aprender a conviver com pessoas e idéias diferentes – admitindo-se que tudo quer viver.

Infelizmente, não é pacífico que toda educação deva fortalecer os direitos fundamentais.

> *Nem toda educação contribui para a realização dos direitos humanos. Muitas vezes, se dá uma educação opressora, uniformizante, que anula a capacidade crítica e fomenta a passividade, além da concorrência individualista. É fundamental perguntar-se: para que educamos? Certo tipo de educação é necessário para que se aprenda a pensar de forma autônoma, para exercer, responsavelmente, a liberdade e para ser solidário na construção da comunidade, transformando a sociedade em que vivemos* (AGUIRRE, 1990, p.92).

Justamente, para contribuir com o fortalecimento de um projeto educacional que contemple os direitos fundamentais foi criada, em abril de 1995, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos - Redh. Esta entidade, sem fins lucrativos, tem difundido textos e promovido encontros entre grupos e pessoas interessados nessa temática. Num congresso nacional, realizado em São Paulo, em 1997, onde estive presente e participaram mais de 800 pessoas, foram apresentados os princípios básicos definidos pela Redh. Considero que tais princípios, transcritos abaixo (REDH, 1997), podem servir como suporte, ao mesmo tempo sintético e profundo, para quem pretende levar em conta a relação cidadania com direitos humanos.

1. *reconhecimento do indivíduo enquanto membro de grupos e classes sociais diferenciados e, eventualmente, em conflito; inclusão da instabilidade humana;*
2. *opção radical pelos valores democráticos, buscando superar a antiga visão liberal do indivíduo fragmentado só como consumidor, contribuinte, eleitor...; alertar para o equívoco da noção de cidadania enquanto valor universal para acomodação social e obstáculo à conquista dos direitos humanos.*
3. *interdisciplinaridade - não se pretende "uma nova disciplina", mas uma formação abrangente;*
4. *a compreensão da relação entre direitos humanos e formas de participação no trabalho escolar: colaboração, transparência, pluralismo, responsabilidade, prestação de contas...*
5. *atenção para defesa ou violação de quaisquer direitos no cotidiano escolar ou outro;*
6. *a realidade social, econômica, política e cultural do meio, como referencial básico;*
7. *reconhecimento que, mais que sujeito de direitos e deveres, o cidadão é, também, criador de novos direitos e novos espaços para expressão de tais direitos.*
8. *compreensão efetiva da integralidade e indivisibilidade dos direitos fundamentais, seu contexto histórico, seu caráter público e reclamável.*

Além da Redh existem diversas instituições e ong's engajadas na luta para redução da violação dos direitos; infelizmente, frente ao elevado grau de anestesiamento e injustiça prevalecente na sociedade brasileira, elas ainda têm pouca visibilidade. Apesar dos direitos fundamentais estarem consagrados nas diversas Declarações de Direitos e, em nosso caso, na Constituição Federal de 1988, concretamente, pouco é feito em termos de políticas públicas no sentido de torná-los realidade para um grande contingente populacional. Por isso, os profissionais da educação desempenham papel fundamental ao conhecerem e atuarem segundo os princípios dos direitos humanos.

> *Se os educadores não conhecem os princípios básicos, os problemas e algumas das soluções em matéria de direitos humanos, os estabelecimentos de ensino (primário, secundário e universitário) ver-se-ão impedidos de realizar o que a Declaração Universal dos Direitos Humanos exige* (AGUIRRE, 1990, p.18).

Por tudo que foi exposto, é evidente que cidadania implica direitos e deveres (contrariamente ao que uma parcela da mídia divulga), não tendo qualquer procedência a acusação de que a defesa dos direitos humanos "favorece a impunidade ou é só para proteger bandido" (PROJETO AXÉ, 1998, p. 61). É exatamente o contrário. Onde prevalecem os direitos humanos, a prepotência, a agressão, a violência, o abuso de poder, e demais impulsos de tentativa de negação da existência do outro, são tratados e punidos, quando necessários, por um viés de justiça dirigida à manutenção da vida e da convivência – e não por um viés instintivo de vingança, retaliação e separatividade.

Sintetizando, neste estudo, a cidadania é a idéia de luta pelo acesso à participação, ao espaço público (às heranças culturais e científicas da humanidade), sem imposições de negações ou escamoteamento dos confrontos cotidianos entre grupos e segmentos histórica e dinamicamente contextualizados.

Derivado disso, nos defrontamos com uma das principais questões da democracia moderna: "está na hora de repensar a democracia representativa e procurar outras formas de conviver com ela, outros arranjos que não excluam a ordem da personalidade" (FERREIRA, 1993, p.229). Apesar dos desafios e obstáculos vigentes, é possível continuar trabalhando para querer o impossível, aquilo que ainda não existe: a redução/eliminação da fome, do desperdício, da violência, da dominação, do medo. Sem precisar levantar estandartes de grandes narrativas totalizantes, ou excludentes, parece possível poder constituir um povo de cidadãos a partir das crenças, ilusões, fantasias e mitos existentes (FERREIRA, 1993, p.228).

Considerando a cidadania como uma forma de acesso às heranças culturais e científicas da humanidade e examinando-a do ponto de vista de uma educação singular e plural, inserida, contemporaneamente, numa sociedade do conhecer (será co-em-ser?), percebe-se que todos – crianças, jovens, adultos e idosos - estamos envolvidos, cotidianamente, em atos de afetação, criação, aquisição, processamento, transmissão e troca de conhecimentos que estão cada vez mais disponíveis e diversificados. Portanto, urge criar condições para que as escolhas curriculares de cada indivíduo possa estar em sintonia com uma educação singular e plural, permitindo um posicionamento cada vez mais interdependente e menos subordinado; neste sentido, um determinado tipo de autoconhecimento apresenta-se como elemento indispensável entre os instrumentos necessários, tão importante quanto letras, matemática, ciências, estudos sociais, artes e educação física.

Através das atividades lúdicas com suas regras, acordos, espontaneidade, valorização de todos os participantes e a flexibilidade do controle interno podem acontecer diversas oportunidades para o pleno exercício da cidadania. Numa brincadeira saudável a partilha de poder é plenamente experienciada já que a relevância do processo é uma meta comum de todos os envolvidos; há total liberdade para novas decisões e a intencionalidade do brincar é fruto da autoridade interna de cada indivíduo, que, desse jeito, interage e gera uma interdependência. Por outro lado, brincadeiras não lúdicas são, sempre caracterizadas pela dominação, pela imposição, contrariando frontalmente os princípios elementares dos direitos humanos.

1.3. Definindo autoconhecimento

O autoconhecimento é recurso básico para uma prática educativa, ao mesmo tempo singular e plural, que pretenda incluir, intencionalmente, a ludicidade e a cidadania, na medida em que ele é o suporte para a construção/assunção da identidade, para o acolhimento da diferença e para o dar-se conta do que é um e do que é o outro. O educando, assim como o educador, é oriundo de um contexto; este contexto precisa ser, minimamente, conhecido para que o processo educativo aconteça de uma maneira mais criativa. É aí que entra a necessidade do autoconhecimento: a busca da inclusão, no cotidiano, dos elementos que compõem as múltiplas realidades dinâmicas, superpostas, fragmentadas e não fragmentadas.

"O autoconhecimento pode ser visto como um passeio por territórios individuais e coletivos, o espaço de si mesmo e o espaço do jogo das relações sociais" (OLIVEIRA, 2002, p.78). Considerar a possibilidade de que os fatos cotidianos (violentos, suaves, alegres, cruéis,

dispersos, consistentes, instáveis, seguros, delirantes, luminosos, sombrios...) também podem ser espelhos de nós, pode nos abrir cadeados, janelas e portas para o reconhecimento de alguns dos muitos "eus" e "outros" que nos habitam. Inclusive uma dimensão de silêncio, tão pouco acessível na lógica de velocidade consumista na qual vivemos atualmente. Certa vez, numa coletânea do Gepel, apresentei a seguinte definição:

> *O autoconhecimento pode ser entendido como um contínuo desenvolvimento da observação participante (a mais integrada possível, dentro e fora dos condicionamentos) a respeito do próprio pensar, sentir e agir – sem proposições de metas finais, mas, em processos cíclicos espiralados. Praticar o autoconhecimento é dispor-se a não ocultar de si mesmo os próprios sentimentos de raiva, inveja, ambição, medo, culpa, prazer, sucesso, bondade, compaixão...Trazer para o consciente as questões relativas à própria sexualidade, espiritualidade, morte, marcas da infância, ancestralidade, traições, necessidade de aprovação, e alguns outros assuntos aprisionados nos "arquivos-mortos" das gavetas mentais e corporais, socialmente condicionadas* (OLIVEIRA-W, 2000, p.72).

Se prestarmos atenção, o primeiro ambiente de observação que dispomos é o próprio corpo, somos nós mesmos. O nosso corpo fala, registra e transmite a nossa história, interage com os outros "ambientes" humanos, físicos e simbólicos. Segundo Stanley Keleman (1992, p.71), o estudo da forma humana revela sua história genética e emocional: "a forma reflete a natureza dos desafios individuais e como eles afetam o organismo humano". A partir de um extenso estudo do corpo e dos sentimentos humanos, ele demonstra "como a emoção e a lógica se formam como respostas ao sofrimento e se tornam um modo de pensar e sentir que diminui a dor e incentiva a sobrevivência" implicando a constituição de determinada forma. Acentua-se que a herança genética e as relações sociais desempenham papel crucial neste processo. "Ser um indivíduo é seguir os impulsos da própria forma e aprender suas regras únicas de organização; a forma somática expressa aquilo que vivenciamos, nossas satisfações e desapontamentos"(KELEMAN, 1992).

Para facilitar a compreensão de sua teoria, ele apresenta diversas estruturas didáticas, onde são vinculadas posturas corporais com estados emocionais; no entanto, ressalva para a não existência de qualquer modelo, seja somático ou psicológico, a ser seguido - é tudo uma questão de se conhecer e continuar investigando. Esta última observação é essencial para evitar a armadilha dos rótulos corporais e para ampliar a tolerância com o processo de crescimento de cada um de nós.

O autoconhecimento talvez possa propiciar a percepção de nossa singularidade e de nossa pluralidade: a diversidade de heranças dos grupos humanos que carregamos dentro de nós; pode permitir e estimular cada criança, adolescente ou adulto, construir, assumir e/ou ressignificar sua identidade singular como um recurso saudável para a convivência consigo e com o outro. E, aqui, não há qualquer sentido moral na expressão "saudável", posto que algum nível de "não saudável" é intrínseco ao processo de convivência.

Dentro deste ponto de vista, a realidade (enquanto sucessão e simultaneidade de acontecimentos) nunca está errada, ela é fruto de um jogo de forças que atende a determinados interesses subordinados ao instável acordo de poder hegemônico (seja em nível individual, grupal, social, político, econômico, cultural, espiritual....); o dar-se conta do próprio lugar, histórico, neste jogo de forças, pode possibilitar autonomia de escolha de quais lugares ocupar, de quais compromissos –instáveis- assumir e de quais perspectivas tentar seguir/acompanhar o fluxo do jogo. "Deste local, podemos descobrir muita coisa a respeito de nossa auto-imagem, ou seja, da pessoa que pensamos ser (RAINWATER, 1987, p.126). Considerando esta premissa, o autoconhecimento não possui qualquer vínculo como os conceitos correntes relacionados com auto-ajuda, voltados para solucionar ou fugir de problemas específicos. A noção de certo e errado passa a ser subordinada às mensagens resultantes da expressão, o mais direta possível, do jogo da vida.

O educador que pratica o autoconhecimento pode expressar-se mais direta e claramente, estimulando que o educando também o faça – afinando, cada vez, mais o próprio "instrumento" de percepção que confronta motivações, meios, obstáculos, produtos e reavaliações. Isto possibilita lidar com a transgressão de uma maneira mais humana, menos autoritária ou permissiva; o descumprimento de acordos assumidos previamente pode ser visto, na maioria das vezes, como mensagens internas de nosso lado menos visível – a sombra, na terminologia *junguiana*.

Outra importante fonte para que nos situemos no contexto do educador, da sua relação consigo mesmo e com o educando é a obra de Piaget. Segundo Iris Goular, ele nos "ajuda a compreender a seqüência de desenvolvimento do modelo de mundo que uma criança vai construindo ao longo de cada período de sua vida; nos ajuda a compreender os "erros" cometidos pelas crianças, percebendo-os como resultados de uma maneira particular de interpretar a realidade" (GOULART, 1983, p.16). Poder considerar as trajetórias que compreendem os "erros" e lacunas na própria vida, e na de outrem, representa significativos passos para a percepção das múltiplas realidades que nos rodeiam.

Pode-se até abordar a transgressão às regras, elemento cada vez mais presente nas relações educativas atuais, através da abertura para a percepção dos motivos que a originam e, em alguns casos, do humor inerente ao ato. Ampliando, redirecionando e diversificando o vetor unidirecional de indignação contra a transgressão e o transgressor, freqüentemente presente nos acontecimentos que envolvem traições,rupturas, trapaças e malandragens.

Segundo Alan Chinen, o humor do "malandro transgressor, ao ridicularizar autoridades e dogmas, pode ter como finalidade romper convenções rígidas (freqüentemente vinculadas ao patriarcalismo), impondo atitudes mais criativas" (1998, p.80). Nesta abordagem, a "malandragem" é, nitidamente, diferenciada da atividade criminosa, pois nesta última, na maioria das vezes, há um móvel essencialmente egóico que busca um tipo de vantagem pessoal que se dispõe a negar o direito à existência de aspectos do "outro". Para o educador que não pretende ser herói, salvador de almas ou palmatória do mundo – e que pode, ou pretende, incluir, junto com o rigor disciplinar, o reconhecimento do direito à malandragem, à preguiça, à transgressão -, as observações de Chinen podem trazer reflexões bastante instigadoras (posto que seu alcance é muito abrangente, mesmo tendo sido, originalmente, dirigidas para homens em crise da meia idade).

Outra característica do autoconhecimento, bastante interessante para o campo educacional, é a ressonância, ou melhor a participação ressonante. O indivíduo que se dedica, minimamente, ao conhecimento dos próprios mecanismos de atuação no mundo (nada a ver com culpas ou "deverias"), pode perceber, mais diretamente, quais movimentos sociais ressoam em seus próprios pontos de atração. Isto é, a participação e graus de envolvimento com os acontecimentos cotidianos tendem a ser menos compulsivos e menos determinados por causas externas. A sensibilidade para a própria ressonância pode permitir o desmascaramento de muitos condicionamentos individuais e sociais, é um bom instrumento para mapear discurso e percurso nas relações de poder/autoridade.

Vale advertir que, no campo do autoconhecimento, se encontram muitos aspectos onde Educação e Terapia se tocam; no entanto, é indispensável manter a distinção de papéis: a terapia lida com forças regressivas (pretendendo compreender as motivações para se chegar ao presente) e a educação lida com forças progressivas (pretendendo compreender o presente e construindo o futuro). Independente disso, para ambos, o educador e o terapeuta, a consciência da jornada pessoal tem um reflexo acentuado sobre suas atividades.

Todavia, há que se ter ciência que a jornada não é um caminho regular e único. Ela tem nuances, idas e vindas, avanços e recuos, alegrias e tristezas, certezas e

> *desânimos, buscas e desistências. Defrontar-se tanto com os monstros do caminho quanto com as glórias a que se tem direito não são situações fáceis e simples.* (BASSO, 2000, p.104).

Inerente a este processo, há que se reconhecer a tendência humana de fixar-se, pendularmente, na polaridade de atração e/ou repulsão, sejam dos monstros, das glórias ou o que vier– como se estas oscilações não fossem essências integrantes do viver.

Ao incluir esta abordagem do autoconhecimento nos defrontamos com a possibilidade de percepção de nossos pensamentos condicionados pela memória, como afirma Krishnamurti

> *as nossas mentes estão condicionados por fórmulas: as minhas experiências, o meu conhecimento, a minha família, o meu país, o gostar, o antagonismo, o ciúme, a inveja, o sofrimento, o medo. Esse é o círculo, o muro por detrás do qual vivemos. E temos medo tanto do que está dentro e quanto do que está fora do muro (...) Se olhássemos para dentro de nós, pondo de lado o que pensamos que deveríamos ser, e vendo o que de fato somos, então talvez descobríssemos a existência dessas fórmulas e conceitos- verdadeiros preconceitos e condicionamentos (...) Olhar para nós próprios, sem qualquer juízo de valor é a única maneira de podermos compreender-nos e conhecer-nos – não como um processo egocêntrico (...); este tipo de autoconhecimento só é possível quando estamos atentos aos nossos relacionamentos, aí podemos apercebermo-nos que a mente está sempre em busca de certezas, de estar a salvo, de estar segura. Mas psicologicamente, isso não existe* (1985, p.63-111 *passim*).

Confrontar-se que esta condicionada busca de segurança pode ser uma meta ilusória é um violento impacto em nossa relação com o mundo, mas também pode nos ajudar a ter momentos de vivenciar uma mente criadora não condicionada que "saberá distinguir onde o pensamento, o conhecimento e as técnicas são necessários, e onde não têm lugar por serem bloqueadores de energias" (KRISHNAMURTI, 1985, p.10). Dispor-se a vivenciar tal processo inclui o exercício da própria autoridade interna, a redução do poder atribuído aos livros, laboratórios e especialistas (sejam científicos, religiosos, filosóficos...) e, principalmente, abertura para o conhecimento direto, abrindo mão da crença na necessidade de estágios intermediários.

> *Ao contrário da mente que está sempre adquirindo conhecimentos, a mente que aprende é uma mente inocente, sempre aberta para ver e ouvir o novo, sem a interferência do passado (...) ela aprende a todo momento porque não é escrava dos hábitos (...) Provavelmente, a prática de uma pedagogia*

> *direcionada para o autoconhecimento do ser humano implicará uma mudança no centro gravitacional da educação.* (SOARES, 2001, p.566)

Apesar destas observações acrescentarem mais exigências àquela lista enumerada por Paulo Freire para os educadores, quando inseridas no conjunto de elementos que compõem uma educação singular e plural, elas também podem ser vistas como sinalizadoras de rumos em meio ao, muitas vezes, emaranhando de possibilidades do cotidiano.

Justamente na atividade lúdica está uma das mais acessíveis possibilidades da mente inocente manifestar-se – base para o autoconhecimento. A natural atenção plena de uma atividade lúdica saudável, com predomínio das características apontadas no item 1.1, faz com que os brincadores deixem de estar apenas ocupados com o próprio desempenho e sejam absorvidos pelo momento integrador. O relaxamento dos terminais nervosos, durante uma brincadeira lúdica, impele a mente para liberar, mesmo que por poucos momentos, a busca de segurança, de certezas, de salvação – o medo abre espaço para o que emerge, permitindo que as relações se aprofundem, num misto de atenção, recepção e silêncio simultâneos.

1.4. Ludicidadania, o educador e a prática educativa

Reafirmo que, a meu ver, um dos recursos mais adequados para exercitar uma educação singular e plural – cujos pilares podem ser a cidadania e o autoconhecimento – é a ludicidade, cuja articulação com outros elementos, gerou, nesta pesquisa, o conceito de "ludicidadania". Através de vivências e práticas lúdicas, cada educando se autoconhece, ao tempo em que aprende a respeitar a si mesmo e ao outro, assim como a natureza, como continente que acolhe e alimenta todos nós (humanos e não humanos); e relaciona-se, também, com a percepção do vínculo do brincar consciente com a não violência. Relaciona-se com a compreensão de que um educador consciente de seu papel político, no contexto histórico brasileiro, estará comprometido com a melhoria da qualidade de vida do conjunto da população e buscando o desenvolvimento de uma cultura de paz (enquanto vivência de acolhimento de diferenças); em decorrência, ele necessitará ampliar sua compreensão e sua prática sobre a importância da atividade lúdica.

Incluir a ludicidadania não é homogeneizar; é problematizar, tomando a "diferença" como elemento central - contrariamente à pedagogia hegemônica atualmente (onde o que predomina é a identidade, a negação da singularidade). O fundamental são os jogos das relações e perceber a vitalidade da dialogia e da ressonância em cada acontecimento; os conceitos essenciais passam a ser a singularidade, a intensidade, a repetição e não a representação – a identidade, então, passa a ser um processo.

O educador pode passar a ser visto enquanto um etnopesquisador crítico, um buscador incessante num mundo mutante. Inserido/imbricado numa relação polijectiva (objetiva e subjetiva) ele se propõe a acolher, nutrir, sustentar e confrontar a experiência do outro – ***acompanhando, simultaneamente, os processos que ocorrem consigo, decorrentes dessa relação***. Ele **acolhe** o momento e a condição em que o outro está; **nutre**, através da oferta de recursos para que o outro possa se desenvolver; **sustenta** o processo de aprendizado do outro, permitindo-lhe o tempo necessário para que construa seu conhecimento; **confronta-o** com os resultados do próprio aprendizado, estimulando a dúvida, a busca, a pesquisa, permitindo a confirmação ou reorientação do que foi apreendido (referenciado em LUCKESI, 2000b, p.38).

Sem dúvida, colocar-se nesta posição é uma escolha por demais exigente e um exercício permanente, entretanto "essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento, onde o medo do professor e o mito que se cria em torno de sua pessoa vão sendo desvelados" (FREIRE, 1997, p.11).

A clareza da exigência que circunda esta postura de educador é belamente apresentada em um dos últimos livros de Paulo Freire, acima citado; ali, ele descreve 27 exigências específicas relacionadas com o ensinar, envolvendo: rigorosidade metodológica, pesquisa, riscos, consciência do inacabamento, liberdade e autoridade, comprometimento, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, saber escutar e disponibilidade para o diálogo, entre outras.

Para Krishnamurti, *muitos de nós parecem acreditar que, ensinando todos os entes humanos a ler e a escrever, resolveremos os problemas humanos; mas essa idéia é comprovadamente falsa. As pessoas consideradas cultas não são amantes da paz, entes integrados, sendo também responsáveis pela confusão e pelas misérias do mundo.*(1980, p.51). Habitualmente, a educação tem sido realizada pelo viés iluminista e conceitual; na maior parte das vezes, sem vínculo com a vida dos educandos, sendo utilizada para "formar pessoas", adequá-las e enquadrá-las no chamado processo civilizatório, buscando subordiná-las ao poder predominante de determinado ambiente cultural. A homogeneização, geralmente, tem sido uma meta educacional sintonizada com uma (suposta) identidade dominante, ou com um acomodado bem estar coletivo.

O conteudismo educacional atribui à escola a função de transmitir conhecimento; e, ao aluno, a tarefa de receber e acumular estes conteúdos. Esta concepção tem dificuldade de perceber que, apesar dos conteúdos possuírem papel destacado num processo formativo, eles não podem e nem devem ser a única e exclusiva referência educativa. Durante séculos, a

educação vem movendo-se com parâmetros que dependem de algo externo para validar o conhecimento. Na Idade Média, dominada pela Igreja Católica, o parâmetro era o divino, e, na modernidade, é a razão positiva e instrumental.

Sob os mais variado espectros – às vezes mais ou menos autoritário –, a maioria dos discursos pedagógicos (tradicionais, modernos, pós-modernos...) identifica-se com o recurso à autoridade externa. Costuma ser uma educação para a identidade, como submissão à semelhança com o hegemônico, direcionada para a anulação da autoridade interna e para um ativismo externo que engessa a criatividade e mascara a passividade. Alguém, do lado de fora de cada ser humano, sempre teria que dar a permissão para que determinada ação, sentimento, pensamento ou conhecimento fosse reconhecido como legítimo.

Ao mesmo tempo, essa prática pedagógica, cotidianamente vivida em nossas escolas e em nossas famílias, também pode ser nomeada de desautorização, pois funciona direcionando cada um a assumir um lugar estratificado nas classes sociais, desautorizando a mobilidade singular, a iniciativa e a autonomia. A educação para todos que Comenius preconizou em sua Didática Magna (1632) separava, nitidamente, quatro tipos de escolas para faixas etárias distintas, "onde somente as duas primeiras estariam destinadas a todos. As outras, apenas a alguns (...) os níveis superiores de ensino seriam para os mais seletos, a flor dos homens" (BUFFA, 1987, p.20).

Apesar da aparência prevalecente e sombria, esta situação também evidencia as limitações deste modelo e já existem diversas experiências onde a identidade submissa não é o parâmetro predominante – onde o próprio conceito de identidade é ressignificado em sua complexidade no contexto da diferença e da singularidade. A negação da diferença, geralmente, vem subordinada à ameaça de exclusão, ao medo de perder a suposta proteção do conjunto de "iguais", levando à cega obediência a uma, ou várias autoridades externas.

Krishnamurti enfatiza que a obediência à autoridade externa é negação da inteligência. Aceitar a autoridade externa em detrimento da própria percepção, dos próprios valores, é submeter-se a domínio, sujeitar-se a um indivíduo, a um grupo, a uma ideologia religiosa ou política; é também a negação da liberdade, é uma reação de autoproteção, que pode ajudar-nos temporariamente, mas evitar um problema é apenas intensificá-lo (1980:59). Apesar da contundência desta assertiva, não há qualquer pretensão de incitar a uma desordem social inconseqüente. Em seu extenso trabalho sobre condicionamento mental e o drama humano de relação com autoridade e poder, Krishnamurti chama a atenção para o dar-se conta da ilusão e da repercussão da submissão hegemônica; ao mesmo tempo, ele sinaliza a necessidade de um

tipo de disciplina investigativa, voltada para a responsabilidade e assunção da própria autoridade. Até recentemente, "a educação considerava que a severidade era uma virtude desde que fosse justa" (PERRENOUD, 2001, p.74) e imposta pela autoridade "competente" sobre os que deveriam se submeter.

Educação para a identidade, habitualmente, é a que busca impor ao educando, por métodos os mais diversos, que variam desde os mais explícitos até os mais velados, a meta de alcançar a semelhança (pertinência identitária) com os padrões legitimados pelo poder hegemônico, seja ele tribal, regional, nacional, étnico, religioso ou de outra natureza. É a educação/sedução para a pretensa exclusividade "superior" de um sistema de crença sobre qualquer outro que não se identifique, ou aspire se identificar, com o "modelo de sucesso" legitimado pelos mecanismos coletivizados, nem sempre conscientemente, pela maioria. Tal poder hegemônico, por sua própria natureza de ancorar-se em condicionamentos mentais não conscientes, é sempre instável, mas cultiva a ilusão de uma concretude identitária permanente.

Vale ressaltar que, ao mesmo tempo em que a identidade pode massificar, massacrar ou excluir os indivíduos, a depender do sentido ao qual esteja associada, ela também pode ajudar o indivíduo a se diferenciar a partir do que ele traz dentro de si; a ancestralidade, suas próprias raízes, resgata a pluralidade da formação do ser, assumindo as contradições, conflitos, negações e emergências incontidas.

Já uma educação singular pretende tomar a diferença como fundante, sem desconsiderar os vetores determinantes dos necessários, inevitáveis e múltiplos processos identitários presentes na vida de todos nós. É uma educação que busca explicitar, o mais possível, estes processos identitários, fortalecendo-os e relativizando-os simultânea e dialeticamente. A pluralidade é uma natural conseqüência da expressão genuína da singularidade de cada indivíduo, reconhecendo os laços, o pano de fundo, os desejos, as contradições e a não linearidade do mundo real. "O que importa é se poder entrar em contato com o mundo cheio de possibilidade e beleza que há dentro de si mesmo e poer ele se conectar com o mundo exterior" (BIANCHI, 2000, p. 74).

Uma educação singular, voltada para a diferença, pode integrar uma educação plural que valoriza a busca de identidade racial, sexual, nacional, religiosa, de classe, sem precisar legitimar intolerância ou padrões mentais condicionados e autoritários. Portanto, a identidade, enquanto fenômeno de pertinência, pode fortalecer a singularidade de cada indivíduo. Neste quadro, conforme afirmei em outra ocasião, "o educador precisa desempenhar um novo papel: transformar-se de portador de verdades absolutas (um cansado repetidor de verdades elaboradas

por outros) em ativo pesquisador de campo - num vasto mundo de incertezas (OLIVEIRA, 2000, p.70)"; de um "magister dixit", para um parceiro adulto de jornada de autoformação.

Considerando tal contexto, além do rigor técnico, o objetivo de uma educação singular e plural passa a ser um processo de aprendizagem mútua de um determinado tipo de coerência dialética,

> *não por adesão moralista, mas, pela convicção profunda de que comportamentos não podem estar em constante conflito com conhecimentos adquiridos, e que valores interligam* conhecimento*, comportamento e sentimentos. A educação necessita desenvolver qualidades dinâmicas, expondo os educandos a situações estruturantes, mas, ao mesmo tempo, não estruturadas e complexas, como as reais* (LEGAMBIENTE, 1993, p.37).

Outra característica fundamental de uma *educação* que se pretenda singular e plural pode ser resumida no conceito de mutualidade, utilizado por Bruno Bettelheim a partir da observação de bebês com suas mães e do tratamento com crianças autistas. Para ele, pode ocorrer uma relação saudável de ensino "quando há o esforço mútuo empregado por cada pessoa um com respeito ao outro" (BETTELHEIM, 1990, p.11); isso, sem deixar de reconhecer a importância determinante de quem está no papel gerador da mutualidade (o adulto).

A preponderância inicial do educador na mútua relação de aprendizado fica mais acentuada quando, na atualidade, "a complexidade do ambiente nos mostra a importância da busca das conexões que constituem a realidade, e a primazia da pergunta sobre a resposta" (LEGAMBIENTE, 1993, p.21). Um projeto educacional com tais características exige uma predisposição para construir uma gestão radicalmente democrática, o que, necessariamente, se chocará com "as tradicionais relações autoritárias de poder no interior do sistema de ensino, nas áreas administrativa e pedagógica; (...)pressupõe e impulsiona a quebra da divisão rígida entre quem é educador e quem aprende e deve estar vinculado com o conteúdo do ensino e com o compromisso político da escola" (CARVALHO, 1995, p.11).

São muitos os paradoxos e enfrentamentos inerentes aos projetos inovadores na educação voltados para a assunção da autoridade interna, o dar-se conta dos condicionamentos religiosos, ideológicos e psicológicos, o fortalecimento da auto-estima, da iniciativa, da não memorização, sem estarem ancorados em metas polares de sucesso, segurança (interna ou externa) ou acomodações, mas que buscam valorizar a construção do conhecimento e que, segundo Perrenoud "podem ser agrupados, genericamente, nas chamadas novas pedagogias" (2001, p.130); são muitos os riscos de se constituir estruturas que favorecem os favorecidos, discriminando aqueles educandos

que não provêm de ambientes culturais onde as características das pedagogias da diferença são previamente estimuladas. Advertências desta natureza procedem, mas não devem impedir que as inovações sejam experimentadas no próprio fluxo de ressignificação dos caminhos que são feitos ao caminhar.

A ludicidadania também implica incluir conscientemente, no processo educativo, cada vez mais, brincadeiras e jogos que fortaleçam o exercício da cidadania e a própria possibilidade de vivenciar a *plenitude da experiência.* "Brincar com cidadania" pressupõe que toda brincadeira contém os princípios da Educação em Direitos Humanos; na verdade, é uma proposta para se estar atento (percebendo e percebendo-se), buscar acompanhar como a brincadeira sempre está, conscientemente ou não, utilizando os princípios da Educação em Direitos Humanos, seja reforçando-os ou deformando-os.

Para agir, de maneira lúdica, é necessário aceitar o desafio de resgatar brincadeiras e brinquedos, ao mesmo tempo em que se pesquisam/adaptam novos jogos cooperativos. Rubem Alves, num pequeno e delicioso texto, "Tênis ou Frescobol", descreve as profundas diferenças entre jogos de apoio mútuo e aqueles cuja finalidade é o binômio fracasso/sucesso (vide Anexo A ou ALVES, 2001a, via internet). O investimento em buscar atividades lúdicas que não endeusem tanto a competitividade desperta a percepção para o quanto o humor cotidiano está recheado de preconceito e as brincadeiras também revelam muitas das distorções presentes na formação social. Quando jovens, "considerados bem criados", atearam fogo ao índio Galdino em Brasília em 1997, eles disseram que estavam sem ter o que fazer e pretendiam apenas "brincar", mas, de meu ponto de vista, não era uma atividade lúdica. Este é um exemplo dramático onde a ludicidadania pode ajudar a canalizar, mais saudavelmente, impulsos de superação do tédio e da sisudez de um cotidiano considerado desinteressante.

A título de conclusão deste produto temporário (fundamentação teórica de um dissertação acadêmica e, ao mesmo tempo, reflexões de um percurso de vida – vivida e vivente), parte integrante de um processo inesgotável, é importante reconhecer que a necessidade de tentar conceituar a ludicidadania não pretende dar respostas definitivas, nem por camisa de força em nada; é fruto de uma busca pessoal que procura encontrar ressonâncias e compartilhar com outros caminhantes o momento presente – a relevância está mais na possibilidade de inteireza no processo do que, exclusivamente, nos resultados do produto. Uma das muitas motivações nessa estrada é a percepção de que parecido não é igual, de que muitas vezes usamos a expressão brincadeira como sinônimo de violência,

como se a idéia do lúdico pudesse justificar discriminações[2]. Será que este tipo de conceituação pode contribuir no esclarecimento de equívocos dessa natureza? A distinção entre brincadeira, manipulação, perversidade e seriedade, no cotidiano, pode ajudar a focar melhor a natureza de um acontecimento, retirando-o de uma massa indiferenciada inconsciente? Tais esclarecimentos podem facilitar uma aproximação com os acontecimentos da vida com menos véus, anestesiamentos e medos? Ou tais conceituações podem representar prepotência acadêmica de mudar significados já consagrados?

São questões eminentemente individuais mas que ecoam em diversos corações e mentes; não se pretende construir grandes (e nem pequenas) narrativas que autorizem ou desautorizem classificações e sim, suportar a tensão entre tradição e inovação, entre ruptura e ampliação, entre instituído e instituinte. "Matsuo Bashô, poeta japonês do século VII, disse: Não sigo o caminho dos antigos, busco o que eles buscavam. Dessa maneira, a tradição é móvel e plenamente viva" (citado na apresentação de "Pandalelê - brinquedos cantados" - PALAVRA Cantada, 2001, p.2).

Na verdade, a tentativa de conceituação é, em última instância, um convite para brincarmos mais e inventarmos brincadeiras e brinquedos que nos aproximem da vida como ela é, com infinitas limitações e possibilidades. Vamos brincar?

Pois bem, a prática educativa através das atividades lúdicas, compreendidas como aquelas que podem propiciar "experiências plenas", em seu próprio exercício conduz a cada educando – seja criança, jovem, adulto, ou idoso – as possibilidades do autoconhecimento e, conseqüentemente, a consciência dos direitos humanos e da cidadania. Nas experiências plenas o senso do eu e do outro se faz presente como uma totalidade (mesmo que seja por alguns instantes), o que por sua vez, possibilita uma conduta mais íntegra com os valores individuais e coletivos.

---

[2] "No dia 28/06/2002 o telejornal da TV Cultura, transmitido em rede nacional à noite, apresentou reportagem sobre uma empregada doméstica que foi assaltada, às seis da manhã, num bairro considerado nobre em São Paulo, por jovens de classe média alta que haviam saído de uma festa. Usando de agressão física, roubaram R$1 (um real) e um vale transporte. A vítima correu e conseguiu pedir socorro à polícia, que prendeu os assaltantes. A equipe da TVE entrevistou o advogado dos agressores. Para ele, não se tratou de um roubo, e sim de uma "**brincadeira"** de mau gosto praticada por jovens que estavam bêbados, minimizando o problema" (Tânia CORDEIRO, 2002, p.6 - professora e membro do Fórum Comunitário de Combate à Violência na Bahia, em artigo sobre a banalização da violência). Ainda encontra-se na memória, a trágica morte do índio Galdino, queimado enquanto dormia num ponto de ônibus em Brasília, em 1997, provocada por uma suposta brincadeira de jovens entediados.

Capítulo 2. Professoras e ludicidadania: histórias de vida

Viver

E não ter a vergonha de ser feliz

Cantar e cantar e cantar

A beleza de ser

Um eterno aprendiz

(Gonzaguinha)

Capítulo 2. Professoras e ludicidadania: histórias de vida[3]

2.1. Critérios para o trabalho de campo

A pesquisa "Ludicidadania e Educadores" teve por finalidade identificar qual o grau de intensidade da ludicidade, da cidadania e do autoconhecimento na história de vida de professores e pesquisar qual a possível influência dessa intensidade na prática educativa em sala de aula;em suma, tratei de investigar a relação entre ludicidadania e a prática do educador em sala de aula. Como suporte teórico, investiguei as características da atividade lúdica, os princípios da cidadania e direitos humanos, as bases do autoconhecimento e verifiquei de que maneira a relação entre eles pode ser mais um instrumento para consolidação de um educador sintonizado com seu contexto e comprometido com a melhoria da qualidade de vida.

O trabalho de campo aconteceu em duas escolas: uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental. A idéia original era incluir mais três escolas: uma de ensino médio, outra de graduação de ensino superior e outra, ainda, com curso de pós-graduação, de modo a contemplar todos os níveis formais de ensino; entretanto, devido ao tempo limitado, optei por investigar professoras dos dois primeiros níveis de entrada no sistema escolar, considerando que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são determinantes para o acesso a uma maior ou menor qualificação na vida escolar dos estudantes.

Considerando que o recurso metodológico da pesquisa de campo é o depoimento sobre a história de vida de professora, a escolha das duas escolas foi definida quase que aleatoriamente, contemplando unidades de ensino que possuíssem mais de 25 anos de existência e que fossem de fácil acesso para o pesquisador. Neste sentido, escolhi uma escola privada de Educação Infantil que possui 30 anos de experiência e uma escola pública de Ensino Fundamental com 35 anos de existência.

A escola privada de Educação Infantil, que também possui turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, situada num bairro de classe média alta de Salvador, funciona em dois

---

[3] A opção de adequar o título deste capítulo ao gênero feminino foi subordinada aos acontecimentos do trabalho de campo. A constatação de que todas as entrevistas foram com mulheres só aconteceu após a conclusão da investigação no campo, já que a indicação da pessoa a ser entrevistada só acontecia após o término da entrevista anterior. No critério de escolha de quem seria entrevistado não incluí qualquer referência a genêro. Esta constatação confirma a estatítica nacional que apresenta o elevado percentual feminino na formação do corpo docente brasileiro (mais de 90% no ensino fundamental, dados do IBGE, citado pelo Unicef); por tudo isso, deste ponto em diante a referência à categoria de professores/educadores será sempre apresentada no gênero feminino.

turnos independentes e atende cerca de 850 crianças entre dois e 10 anos, com um quadro de 44 professores, distribuídos em 40 salas; considerada de grande porte, esta escola é freqüentada por alunos pertencentes, em sua quase totalidade, à classe média-média e média-alta. A escola pública de Ensino Fundamental integra a rede municipal e situa-se num bairro popular próximo à orla marítima de Salvador; funcionando os três turnos, ela atende cerca de 1550 crianças e adolescentes a partir de seis anos (no curso noturno são atendidos adultos de até 60 anos), todos pertencentes a famílias, economicamente, pobres, ou de classe média-baixa; são 60 professores distribuídos em 21 salas. Como o foco é o depoimento de cada professora, a cerca da sua história de vida e sua prática educativa, não foi necessário, para esta pesquisa, realizar qualquer comparação entre as escolas onde tais professoras ensinam.

Tendo em vista poder contemplar a prática educativa em sala de aula como elemento integrante da investigação, buscando possíveis influências de determinados aspectos da história de vida da professora na sua vida profissional, foi usado o critério de entrevistar cinco professoras entre as consideradas melhores de cada escola, segundo a escolha da direção do estabelecimento de ensino. Foi acordado, com cada diretora, que o critério de "melhor" estava subordinado aos padrões vigentes na instituição e, se possível, poderia contemplar aspectos relacionados à competência técnica, reconhecimento por parte dos colegas, dos alunos, dos funcionários e dos pais.

Este critério, de realizar as entrevistas com as consideradas melhores dentro da escola, não foi explicitado para as professoras, de modo a evitar interferências nas respostas e uma artificial busca de manutenção de algum nível elevado de desempenho frente à pesquisa. O critério das melhores serviu também para consolidar as respostas às questões sobre repercussão em sala de aula da vivência de cada uma.

Concordando com Macedo (2000, p.144), considero que "a tarefa do estudo científico deve, acima de tudo, levantar compreensivamente o véu que cobre a área ou a vida das pessoas e dos grupos que alguém se propõe a estudar". Tomando como referência a etnopesquisa crítica, utilizei a entrevista individual como instrumento de uma instância singular, ao mesmo tempo compreendendo-a "numa totalidade composta de, e que compõe outros âmbitos e realidades.(...) Cada caso é tratado como tendo um valor próprio (...), busca-se a pertinência do detalhe que o edifica e da singularidade que o marca, identifica-o e referencializa-o" (2000, p.150).

Devido à minha condição de professor, a minha implicação com os sujeitos da pesquisa é de intensa proximidade, não havendo qualquer pretensão de negar ou escamotear esta

condição. Entre os pressupostos epistemológicos tomados como referência encontra-se a argumentação de "que a ciência social é um produto do intelecto humano que responde a necessidades concretas de determinado momento histórico" (MACEDO, 2000, p.154), portanto nem a ciência é neutra e nem a forma de produzi-la.

Partindo deste ponto de vista é possível fundamentar um caminho investigativo que concretize a vinculação do rigor científico com a relevância social da pesquisa e com a redução da distância entre os sujeitos que interagem na pesquisa. Sim, porque durante as "entre-vistas", a troca de olhares, a atenção para uma escuta sensível, para uma interlocução que valorizava o depoimento e ao mesmo tempo interagia com o entrevistado, assinalava que aquele momento da pesquisa de campo era um encontro entre sujeitos. Mesmo assegurando a clareza e pertinência inicial dos papéis de pesquisador e pesquisado, busquei superar um pseudo distanciamento "asséptico" entre sujeito e objeto pesquisado.

Do ponto de vista da ciência clássica, sabe-se da quase aversão que muitos cientistas nutrem pela implicação, considerando-a "um resíduo da subjetividade, contrariando um ideal de objetividade, vista sempre como um parasita a ser eliminado"(MACEDO). Seguramente, não é este o presente caso. Graças ao próprio processo de renovação e aprofundamento científico, já está consolidado um outro ramo da ciência que considera a implicação "como conteúdo e fonte de análises significativas, porquanto "dado" integrante e constitutivo dos fenômenos humanos", objeto necessário para a produção do conhecimento. "O conhecimento, por mais físico que seja, não pode ser dissociado de um sujeito, enraizado numa cultura e numa história"; desse ponto de vista, a implicação é "uma realidade incontornável, por mais positivista e estrutural que seja a análise' (MACEDO, 2000, p.159).

Ressalto que a mesma abordagem que reconhece a implicação como inexorável, também sinaliza a necessidade/possibilidade do rigor científico que evita a fusão indistinta e permanente entre pesquisador e pesquisado, cuidando para que a pesquisa não se reduza a mera contemplação não-hermenêutica. Desde que explícitos e subordinados aos transparentes critérios da metodologia norteadora da investigação, os paradoxos do percurso podem revelar-se não como desvios mas como instrumentos indispensáveis na orquestra da vida.

Na abordagem metodológica assumida nesta pesquisa, a importância da quantidade de pessoas entrevistadas torna-se subordinada à qualidade do roteiro de entrevista, que na prática desta pesquisa foi extremamente valorizado pela riqueza e profundidade de cada um dos dez depoimentos. As vinte e cinco questões respondidas,comentadas e refletidas, de maneira profunda, por cada uma das experientes e competentes profissionais da educação,

configuraram quantidade e qualidade de material suficiente para permitir a produção, análises, diagnósticos e prognósticos consistentes sobre formação do educador: motivação precípua desta dissertação.

Roteiro de entrevistas

O roteiro para as entrevistas foi composto por 25 itens distribuídos em cinco blocos de questões envolvendo: I) Identificação pessoal (com o nome sendo opcional), que incluía o tempo de trabalho com educação, faixa etária atendida e local da infância; II) Ludicidade; III) Cidadania; IV) Autoconhecimento; V) Geral, com itens sobre a opinião da professora a respeito de temas genéricos. Os três blocos centrais, ludicidade, cidadania e autoconhecimento, possuíam estruturas semelhantes que buscavam registrar o entendimento da entrevistada sobre o tema, qual sua prática pessoal em relação aquele tema durante a infância, a juventude e na vida adulta, além de escutar suas impressões sobre as possíveis repercussões dessa prática na sala de aula. Por fim, conversava-se sobre qual seria a principal tarefa do educador na contemporaneidade e o que levava cada entrevistada a considerar se desenvolvia ou não tal tarefa. Vide a íntegra do roteiro no apêndice 1.

Orientada por um viés de semi-estruturação, onde os itens pesquisados deixavam espaço para as lembranças, reflexões, afirmações, sínteses e incertezas, cada entrevista era iniciada com uma breve apresentação da natureza da pesquisa e enfatizado o caráter espontâneo e essencialmente pessoal do que estava sendo buscado. Fazia parte da introdução um pedido de licença para, em algum momento, se fosse necessário, retomar o foco do tema com o objetivo de não estender-se demasiado. Assegurei o sigilo da identificação da autora das declarações sempre que houvesse qualquer possibilidade de constrangimento – a opção de não haver registro do nome também foi útil para ampliar o espaço de expressão; vale ressaltar que ninguém escolheu o anonimato.

Este tipo de aproximação inicial ajudava a criar um clima de relaxamento e confiança, essenciais em interlocuções dessa natureza. O bloco sobre ludicidade foi onde precisei intervir mais vezes para a retomada do foco da entrevista, pois o entusiasmo das lembranças da maioria das professoras fazia surgir uma gama imensa de detalhes; entretanto, a boa vontade reinante ajudou para que não houvesse qualquer constrangimento nesses momentos de redirecionamentos.

Não havia qualquer caráter valorativo ou comparativo nas possibilidades de respostas. O que interessava era a vivência da pessoa e não descrições acadêmicas ou reproduções de

conceitos elaborados por terceiros. Eu estava pesquisando a história e a visão singular de cada uma daquelas educadoras. Era neste ambiente introdutório que se colocava a possibilidade do uso do gravador para registrar as falas – dentre as dez entrevistadas apenas uma não aceitou a proposta de gravar o depoimento. A interlocução acontecia sem qualquer pretensão de checar exageros ou omissões, partia-se do pressuposto que o ambiente criado favorecia e despertava o interesse.

> *"Buscando o significado social pela narrativa, a fala não é falsa, nem verdadeira (é seu uso social que lhe dará status de verdade ou mentira), a linguagem revela, veicula e cria representações cujas formas e significações estão inseridas no contexto social de sua produção e de seu uso"* (MACEDO, 2000:165)

O primeiro roteiro de questões possuía 22 itens; foi após a realização da primeira entrevista, propositadamente denominada de pré-teste, que cheguei à versão definitiva do roteiro que seria empregado em toda a pesquisa. A descontração da entrevista piloto sinalizou para a necessidade de incluir as três questões relacionadas à principal tarefa do educador hoje. Também, nesta primeira entrevista, ficou claro que seriam necessárias cerca de duas horas para cobrir os cinco blocos de questões por cada professora, bem como a necessidade de ampliar o tempo para as questões relativas às recordações de brincadeiras na infância e na juventude – tais itens foram fundamentais na consolidação de um ambiente de confiança e de aprofundamento que aconteceu em todas as pesquisas. Vide a estrutura do quadro orientou a sistematização e agrupamento de respostas no apêndice 2.

É fundamental deixar claro que os meus comentários e inferências que intercalam a apresentação dos depoimentos das professoras podem ser considerados momentos de auto-reflexão. Não há qualquer intenção de julgar, avaliar ou orientar a prática específica desta ou daquela professora. A confrontação das experiências vividas pelas professoras com o referencial teórico assumido por mim, nesta pesquisa, e apresentado no Capítulo 1, intenta desvelar as possíveis linguagens (explícitas ou não), contidas nas falas das entrevistadas **a partir da ótica e da interpretação do pesquisador**. Sim, porque ao agrupar este ou aquele fato de aparência similar – ou mesmo ao deter-me numa afirmação ou ausência específica – já estou fazendo recortes segundo meus próprios filtros e interesses.

Mesmo consciente da singularidade de cada entrevista, de cada história de vida, é preciso assumir que, em todo e qualquer processo de análise e interpretação de acontecimentos, há, sempre, uma arriscada empreitada de agrupar pensamentos; é uma tarefa que, de antemão,

incluirá uma certa parcialidade atenta, algum grau de reducionismo e incompletude. "A descrição de uma ação é um acontecimento ocasionado, é em si mesma uma ação executada com algum propósito, informada por algum interesse, feita em algum contexto (...) é sempre revogável, seletiva e incompleta - não esgota tudo que poderia ser dito" (HUGHES, 1980, p.88). Por isso, insisto em chamar a atenção do leitor que os meus comentários pretendem ser vôos ancorados nos depoimentos, nunca diagnósticos ou prescrições para esta ou aquela pessoa, para esta ou aquela experiência.

2.2. Resultados da pesquisa de campo

O primeiro "vôo" que me permito é reverenciar as dez pessoas que foram parceiras de investigação nesta pesquisa, apresentando algo que dificilmente é captado apenas através da leitura de depoimentos: o clima de boa vontade e disponibilidade demonstrado por todas as professoras ao longo de todo o contato. Para mim, isso indicou elevado grau de envolvimento e afinidade com a própria prática profissional – não era por acaso que as entrevistadas estavam entre as cinco consideradas melhores em cada escola.

A faixa etária das dez mulheres entrevistadas situou-se entre 30 e 51 anos, com predominância entre 30 e 40 anos (80%); eram cinco nascidas e criadas em Salvador e cinco oriundas de pequenas cidades do interior da Bahia – uma delas nasceu fora do Estado, mas mudou-se para cá desde muito pequena. Elas trabalham com educação entre 6 e 26 anos, com predominância entre 13 e 26 anos de experiência em sala de aula. A faixa etária atendida pelas entrevistadas situa-se entre 2 a 7 anos nas que atuam com Educação Infantil (com predominância entre 5 e 7 anos), e entre 6 e 16 anos, com predominância de 8 a 13 anos, entre as que atuam no Ensino Fundamental.

Em alguns casos, onde os comentários possuíam semelhança apenas entre as professoras de Educação Infantil ou apenas entre as do Ensino Fundamental este fato foi destacado; quando não houver referência é porque os posicionamentos estavam muito misturados, sem possibilidade de agrupamento semelhante. Para efeito de assegurar o sigilo, fiz uma associação de nomes fictícios a cada uma das entrevistadas; durante o período de análise as identifiquei por uma numeração de 1 a 10.

Nesta fase de texto final associei cada número a um nome iniciado pelas primeiras letras do alfabeto: Professora 1-Albertina; P2-Beatriz; P3-Cristina; P4-Dárcia; P5-Egina; P6-Fátima; P7-Gatrícia; P8-Halza; P9-Ísis; P10-Jindimeire. Para facilitar o acompanhamento dos depoimentos, agrupei as professoras de Educação Infantil com os nomes que iniciam com A,

B, C, D, E; as do Ensino Fundamental estão identificadas com os nomes que iniciam com F, G, H, I, J. Em algumas citações que permitiriam a identificação da fonte, ou que representavam um conjunto de opiniões semelhantes, optei por não registrar o nome fictício da autora, nos demais casos estão todas registradas. Apresento, a seguir, o agrupamento dos resultados da pesquisa de campo.

2.2.1. A prática lúdica

Pode-se afirmar que, a partir da fala das professoras, há um entendimento mais ou menos semelhante sobre o significado da expressão "atividade lúdica": é aquela que traz ou estimula prazer, alegria, brincadeira, jogo, divertimento, leveza e satisfação. Prazer foi a principal ênfase encontrada em todas as falas; para a maioria, a atividade lúdica está associada com ações exercidas por crianças, apesar de algumas assinalarem que o adulto também pode praticá-la. Numa entrevista houve a afirmação que o "adulto também pode brincar, mas lúdico lembra infância"; noutra foi dito que "resgatar o lúdico é resgatar a criança interior". Em alguns casos era destacado que "qualquer atividade que entre prazer é lúdica", podendo ser conversar, andar, cantar, dançar, ouvir música, ou outros movimentos que envolvam expressão corporal.

Houve uma professora que sinalizou que nem toda brincadeira é lúdica pois ela já esteve "envolvida com brincadeiras que não eram prazerosas, por isso elas não poderiam ser considerada lúdicas". Outra, fez questão de comentar que atividade lúdica não é só aquela associada com brincadeira, "mas também a que desperta interesse, a que faz a criança interagir com você e com o grupo; aquela atividade que transforma uma coisa maçante e repetitiva em algo que atrai a atenção, é uma coisa lúdica e, aí, você consegue respostas positivas" (professora Ísis). Ressalto que estas duas colocações não foram enfáticas e nem foram apresentadas como contraponto à visão predominante do conjunto das entrevistas – ainda assim, merecem destaque por apontar uma tendência, ainda que leve, de ampliação do conceito de ludicidade para além da brincadeira e para a abertura de uma reflexão sobre brincadeiras não lúdicas. As possíveis conseqüências educativas sobre a vinculação entre ludicidade e *respostas positivas* serão tratadas mais adiante.

Como era de se esperar, num início de reflexão, não houve qualquer referência mais explícita a um entendimento de atividade lúdica associada com trabalho. A visão corrente que associa brincar, brincadeira, prazer e infância parece justificar a pouca proximidade de uma definição de atividade lúdica com o adulto. Este distanciamento da ludicidade do mundo do

trabalho e do mundo adulto pode envolver apenas pouca reflexão a respeito do assunto ou, também, algum tipo de cisão tão presente, dentro e fora de nós, numa cultura produtivista que opõe, explicitamente, brincar e trabalhar.

Vivências lúdicas na infância

Quase a totalidade das professoras revelou que praticaram atividade lúdica na infância, descrevendo, com intensa vivacidade, muitas brincadeiras: roda, cantiga de roda, pular corda, macaco, amarelinha, banho de rio, chicotinho queimado, bola na parede, pic-nic, subir em árvores, escravo de jó, capitão, futebol, baleado, olhar nuvens, caminhadas, jangada, boneca, crochet, casinha, cozinhado, pique lá, fura-pé, de ser professora, gude, quatro cantinhos, pega-pega, esconder, picula, elástico, anel... Quase todas também afirmaram que a rua era o grande espaço de lazer e encontro com os amiguinhos; as que foram de pequenas cidades do interior lembravam com muitos detalhes momentos e locais de brincadeiras, principalmente do envolvimento com muitas crianças. Apenas uma professora disse não lembrar muitos detalhes da infância e não ter certeza se praticou muita ou pouca atividade lúdica mas recordava que brincava muito sozinha e de boneca.

Quanto ao período de juventude, o quadro é semelhante na consideração que praticaram muitas atividades lúdicas; entretanto, algumas poucas começaram a trabalhar cedo e por isso consideraram que houve redução da prática lúdica. As lembranças passavam pela manutenção de algumas atividades da infância (baleado, futebol, capitão, pular corda, elástico...) acrescidas de outras típicas de quem tem mais idade: bicicleta, contar estórias de assombração, música em serenata, cadernos de recordações, catar e assar castanhas, fazer paçocas, chupar cana, ladrão de melancia, empinar pipa, vôlei, acampamentos, passear de barco, pescar, fazer e receber massagem, assistir filme na sessão da tarde da tv, teatro na escola, dançar em festas, namorar...

Vale notar que metade dos depoimentos destacam a importância da rua como um grande espaço de encontro e de expressão de ludicidade entre irmãos, primos e vizinhos. Estas lembranças eram as que mais traziam riso e relaxamento. A falta de luz elétrica em algumas cidades do interior também favorecia a criação de ambientes acolhedores para os mais diversos jogos e brincadeiras ao ar livre. Por outro lado, duas professoras observaram que, devido às restrições familiares, não podiam brincar na rua e o principal local para vivenciar os impulsos juvenis era mesmo a escola, principalmente através dos esportes.

Mesmo entre os que tinham acesso à rua, a escola era reconhecida como o espaço preponderante de socialização e interação com os demais jovens, principalmente no que se refere a atividades que envolvessem regras coletivas de esportes, teatro, gincanas etc. É aqui que começam a ser percebidas as primeiras semelhanças e diferenças entre quem ensina na Educação Infantil e quem leciona no Ensino Fundamental: são algumas professora (2) do Ensino Fundamental que começaram a trabalhar mais cedo e por isso consideram que houve redução da ludicidade durante a juventude.

Sete entre as dez professoras afirmaram que praticam atividade lúdica na vida adulta através de dançar, assistir teatro, ver tv, ir ao cinema, jogar vídeo game, ler livros, mergulhar, fazer escalada, brincar com os filhos ou netos, conversar com amigos, falar besteirol, caminhar na praia. Entre essas sete, apenas duas incluíram "brincar com os alunos na sala de aula" como parte das suas atividade lúdicas na atualidade (é bem verdade que essas duas colocaram isso enfaticamente: "todos os dias, no meu trabalho, o lúdico está presente, na chegada, aprendendo palavras, letras de músicas, na espera para o lanche"; "brinco muito com meus alunos, uso muitas brincadeiras da minha infância, eles não conhecem e adoram").

As outras três, que disseram não desenvolver muita atividade lúdica atualmente, atribuem isso à falta de tempo provocada pelo grande envolvimento com a profissão e à dificuldade para conciliar as muitas demandas da associação do trabalho profissional com as tarefas domésticas de cuidar da casa e dos filhos. Para a professora Halza, "Hoje em dia não pratico atividade lúdica, só um pouco, às vezes, com meu filho de cinco anos; sempre que posso vejo muita televisão (sei que perco e ganho muita coisa com isso); o contexto do meu trabalho, num dos turnos sou vice-diretora, não permite que eu brinque muito, isso me limita". Após uma breve hesitação a professora Ísis afirmou: "Acho que sim, pratico um pouco, brinco com as minhas duas filhas pequenas; como trabalho muito e fico muito fora de casa, o pouco tempo que me sobra dedico pra elas: procuro passar o prazer de ler, reler contos, procuro estar no mundo delas".

Influência do antigo no atual

Sobre as possíveis influências das atividades lúdicas da infância/juventude no cotidiano pessoal e profissional, todas as cinco professoras de Educação Infantil foram enfáticas em garantir que o fato de terem brincado muito interfere no gosto atual por atividades dinâmicas, alegres, com movimentos corporais; todas repetem com os alunos muitas das brincadeiras que faziam quando eram crianças. Por ser emblemático, vale apresentar um pouco mais extensamente o pensamento da professora Albertina sobre este tópico:

Na minha proposta de trabalho, no meu planejamento, eu estou pensando na ludicidade a todo momento. Se eu estou elaborando as atividades, elas têm a questão lúdica. Então o trabalho é lúdico. O trabalho é através do lúdico. (...)

Percebo, percebo sim, a influência da minha história no meu jeito de ser e na minha prática profissional. Eu percebo, eu não gosto nada que não seja alegre, eu não gosto de atividade muito parada. Eu gosto muito do movimento corporal. Eu acho que tem a ver. Eu gosto de estar possibilitando aos meninos vivenciarem isso, através de recursos que eu tive e eles não. As minhas possibilidades foram outras. Pelo meio que eu vivi, ele era facilitador: os quintais, as ruas, o espaço, eram outros. Mas aqui, dentro do possível, mesmo dentro de uma sala de aula, eu tento trazer a ludicidade. Há momentos, de pouca concentração, que eu digo: 'Tá difícil... levanta todo mundo, gira a perna, levanta, senta'. Faço uma atividade: 'vamos fazer uma marcha de caracol' e a sala toda ' ahhhh, que bom!' Isso já é uma ludicidade para tirar a monotonia. É tipo, assim, dar um ânimo.

Porque a criança com quem eu trabalho ela está numa idade muito corporal. Ela pede movimento. O corpo pede movimento. E ela não suporta ficar muito tempo numa rodinha. Então as rodinhas tem que ser num espaço de tempo pequeno; mas às vezes tem um assunto, um tema, que está sendo agradável, mas eles começam, não é a se desconcentrar, começam a pedir através do corpo. Muda de posição, deita, bota o bracinho e começa a movimentar. Quando eles movimentam muito eu dou uma paradinha, entro com uma atividade que não quebre muito, mas que re-estimule, que as trocas de energia venham, porque senão começa a levantar muito, 'eu quero beber água, eu quero isso, eu quero aquilo'. Ou, eu sou capaz de fazer uma fila descontraída, 'vamos todos beber água, vamos marchando soldado', vamos fazendo uma brincadeira até lá, e retorna e aí dá para retomar. Uso muito dos recursos que lembro da minha própria infância.

Talvez se eu não trabalhasse nessa profissão eu ficasse com essas lembranças só para mim. Não pudesse estar transmitindo, não é? Hoje, eu me organizo até dentro das minhas lembranças. Dificilmente não faço isso; é impossível não trabalhar, durante o ano, um projeto 'brinquedos e brincadeiras', esse projeto é meu. Esse projeto é por conta da minha vivência. Foi tão importante para mim, que eu passo para eles e eu percebo que é de muita importância para eles. É uma vivência que foi minha. Eu resgato, eu passo, eu transmito (professora Albertina).

Já a professora Cristina afirmou que "sim, [influenciou] muito, principalmente na experiência de compartilhar em equipe; quem tem uma boa infância social não fica cri-cri,

compreende o outro, facilita na convivência". A professora Beatriz relacionou o fato de ter brincado muito à sua "forma alegre de ver as coisas; conto aos alunos como brincava e brinco com eles, eles ficam encantados". A professora Egina considera uma boa influência das experiências passadas o fato de possuir grande disponibilidade para improvisar brincadeiras e brinquedos: "eu tinha muitos irmãos e brincávamos até mais tarde; mesmo sem muitos recursos criávamos brincadeiras com o que tínhamos – pedaço de pau, caco de telha, panelinha...Hoje, faço a mesma coisa, brinco até mais tarde e crio com o que tem. O momento é mais importante que o planejado".

Para as professoras do Ensino Fundamental, a maioria não identifica relação entre atividade lúdica da infância/juventude no cotidiano atual. Três afirmaram não saber se há qualquer relação. Professora Halza: "não sei, acho que não, antes de assumir cargo de direção eu me animava mais para brincar, agora não tenho tempo, acho que também em relação à idade, ao físico, eu não agüento mais". Professora Jindimeire: "não percebo relação; como brinquei pouco na infância não posso dizer muito sobre isso". Professora Gatrícia: "sem comparar com alguém? não sei dizer, acho que não mudei muito de lá pra cá, sei que continuo não gostando de cantar parabéns".

Mesmo as outras duas, que reconheciam as influências da atividade lúdica, faziam-no com ressalvas.

Sim, houve influência, apesar de uma infância dura – apanhava muito da minha mãe e estudava numa escola muito repressora durante a década de 70 – (...) o que compensava era o meu contato com as outras crianças da rua que eu morava, eram muitas crianças e eu vivia solta na rua; então, essa foi a parte feliz que não deixou eu virar uma coisa. Tem gente que passa certos momentos difíceis na vida e aí fica meio fechada (...) Hoje, sou muito alegre e brincalhona e isso contagia os meus alunos; brinco e danço com eles, e eles gostam disso porque quebra a distância; com certeza, a minha vivência lúdica me aproxima mais deles. (Professora Fátima)

A professora Ísis afirmou que reconhece algum tipo de influência da atividade lúdica da sua infância/juventude na atualidade pelas razões apresentadas a seguir.

Apesar de ter vivido longos momentos muitos difíceis em função de um casamento desestruturado entre meus pais, as muitas brincadeiras proporcionadas por eles para os filhos fizeram com que eu não tenha nenhuma mágoa desse tempo; (...) na cidade do interior onde eu morava, a rua era grande e a gente reunia a vizinhança toda (...), tenho muita

lembrança boa, de muita brincadeira, de muita travessura que a gente fazia. E isso reflete muito na vida adulta, na vida profissional; mas é claro que não é só marca da infância do que você viveu, é muito por ser mãe, a maternidade lhe dá muito essa característica de ludicidade (professora Ísis).

Além de reforçar a idéia da existência de um intenso reflexo do que ficou registrado da vivência anterior na vida atual, este depoimento aponta para um assunto presente mas pouco observado: preenchimento das lacunas lúdicas. Não se pode afirmar esta professora tenha lacunas lúdicas (pouco registro de atividades lúdicas na infância) mas ela afirma, com muita convicção, que o grande envolvimento com atividade lúdica na vida adulta não é só um reflexo do que aconteceu na infância – a vivência da maternidade, para ela, trouxe muitas características lúdicas.

Neste trecho, vale recordar que, segundo Marília Marcondes Machado, não só a maternidade, mas muitas outras vivências podem resgatar no adulto o vínculo com a ludicidade perdida na infância. A ludicidade ausente no passado infantil – ou de qualidade/quantidade insuficiente ao ponto de produzir lacunas nos registros históricos e na vida atual do adulto - pode ser ressignificada para o adulto se ele envolver-se com situações estimulantes para re-experienciar brincadeiras e jogos infantis. Criando ambientes favoráveis para que outras crianças tenham uma ludicidade presente os adultos revisitam sua própria história. Ao participar da construção desses ambientes, para outras crianças, tal adulto integra a lacuna de sua história com a plenitude do presente: o envolvimento com maternidade, paternidade, sobrinhos, filhos de amigos e crianças de escola ou de instituições de acolhimento são excelentes caminhos para preenchimento de muitas lacunas.

Numa determinada abordagem de Educação Infantil é quase natural que as consideradas melhores professoras tenham uma grande atração por atividades lúdicas e que tenham participado de bastante brincadeiras na infância. Para todas elas é muito clara a influência da própria história no modo como atuam profissionalmente. De certa maneira, na Educação Infantil predomina uma visão de acompanhamento escolar sem tanta ênfase num conteúdo linear e massificado. Quanto ao quadro apresentado pelas professoras do Ensino Fundamental (como ainda existe uma demanda excessiva de mais conteúdo) parece não haver qualquer pré-requisito "natural" que vincule ludicidade e aprendizagem. Talvez, a prioridade conteudista do Ensino Fundamental não atraia tantas pessoas com grandes históricos lúdicos.

Trabalho e preconceito

Sobre uma possível relação entre atividade lúdica e trabalho quase todas as entrevistadas concordam que pode haver relação entre ambos e que, no caso da educação, é necessário ampliar mais o espaço da ludicidade. Para as que ensinam na Educação Infantil houve unanimidade e uma acentuada ênfase com longos depoimentos sobre a importância da ludicidade no dia-a-dia profissional de cada uma. Professora Beatriz: "no meu trabalho, sem ludicidade não se consegue atingir objetivos". Professora Egina: "não tem como estar separado o lúdico do trabalho, precisamos estimular mais a ludicidade, mais momentos de brincadeiras na sala de aula". Professora Cristina: "Sim, está faltando muito isso, mais atividade lúdica no trabalho; tanta exigência e competitividade tira tempo do prazer". Professora Dárcia: "quando põe brincadeira no trabalho o resultado é mais produtivo, o caminho é outro; quando não é assim não produz, quando faz com prazer tem mais envolvimento".

A professora Albertina ampliou bastante a possibilidade desta vinculação:

Com certeza, com certeza existe relação entre atividade lúdica e trabalho. Isto está super claro na minha vida. É dentro da experiência de cada indivíduo. Eu acho que depende da experiência, das marcas que ele tem em relação a esse brincar, a essa infância. O que ele traz de bagagem disso. Se ele vivenciou isso intensamente, ele tem como estar, no escritório médico sendo super brincalhão com a criança que ele atende. Pode ser um dentista, um médico, né. Ele pode ter muito bom humor se ele trabalhar num guichê, atendendo pessoas, em banco, qualquer coisa, porque está dentro dele já isso. Não é ficar fazendo brincadeira e piada o tempo inteiro; mas é apenas na questão do humor do indivíduo.

Entre as professoras do Ensino Fundamental três consideram que há relação entre as duas atividades, inclusive a professora Ísis destaca: "Claro, sem dúvida, toda uma relação, porque trabalho não tem que tá vinculado somente a coisa séria. Eu acho que em qualquer trabalho você pode envolver a coisa do prazer, da ludicidade; claro, sem dúvida". Entretanto, as duas outras fazem algumas ressalvas. Para a professora Halza, a relação atividade lúdica e trabalho

É um casamento perfeito. Acho que os profissionais que levam um processo mais dinâmico, com ludicidade - e educação é um processo -, no momento que podem, na classe, até o momento de passar o conteúdo, acontece de forma mais gostosa, mais prazerosa, é melhor. (...) Isso dentro da escola. Já fora da educação, a idéia geral, em outras profissões eu acho que não. Eu acho que não. Eu não sei, acredito que não, em termos de conciliar, de

caminhar os dois, mas... não, eu acho que não. Acho que não. Acho assim que alguma profissão que você faça atividade em grupo, você pode até fazer um casamento. Mas na área de saúde, magistrado, não sei se dá para conciliar.

A professora Jindimeire aprofunda essa discordância: "Cada coisa no seu momento, é bom não haver mistura; trabalho é coisa séria, não gosto de brincadeira em sala de aula. Talvez, em alguma outra profissão possa haver essa relação, comigo eu não vejo".

Sobre a questão do predomínio de preconceito no humor cotidiano, todas as entrevistadas concordam que há um certo exagero nas piadas e cenas cômicas em geral, pois terminam por discriminar negros, gordos, deficientes físicos e outras pessoas. A chamada baixaria no humor televisivo foi apontada como uma descaracterização de temas sérios como a pobreza, a seca, a doença: "é como se alimentasse o sadismo das pessoas" (professora Albertina); "é uma fábrica de dinheiro que se enriquece com as crises alheias, brinca com as tragédias dos outros (...), quem sabe um dia não existirá este tipo de humor" (professora Cristina). Houve uma professora que, por sentir nela mesma os reflexos do preconceito contra negros e contra obesos no humor cotidiano, estendeu-se um pouco mais:

Muitas vezes, muitas vezes, através de certos tipos de brincadeira vão incutindo muitos tipos de preconceitos; de maneira disfarçada, vão diminuindo a auto-estima do outro. Quando o pessoal diz: 'pô, esse negão aí', quer dizer o que mesmo? Muita gente se acostuma a ver isso como se fosse de uma certa normalidade, nem percebe; isso soa para os ouvidos de uma forma de bom humor, assim, de uma forma bem humorada, mas o cunho, a ideologia tem outra fonte, outro caminho, né, sempre de depreciar.

(...) É verdadeira [a frase que questiona sobre o predomínio do preconceito no humor cotidiano]*, a gente não se percebe, porque é uma forma meio disfarçada, é uma ideologia mansa, imposta assim, mansamente, paulatinamente, vai lhe botando preconceito, por exemplo, em relação ao negro. Esse é um dos casos mais discutidos, não é? Vão colocando na sua vida desde que você nasce: como o boi da cara preta, nas canções de ninar, vão incutindo na sua cabeça; isso se torna até inconsciente, as ações, porque isso vai sendo incutido em você a conta gotas, que tudo que é branco é paz, significa paz, é bom, é harmônico e tal. Tudo que é preto ou negro é assustador, é mau e tal. Mas há um exemplo assim, muito comum, cheio de absurdo e até ignorância, por exemplo: a magia negra. Magia negra, é a magia associada a um culto ruim, que é associado ao negro. Mas que, na realidade, surgiu na Europa. Pura e tipicamente, puramente, branca né? Então, é um equívoco, mas que já se torna pra gente uma coisa comum.*

O gato preto, que é azar: 'ah meu Deus, gato preto é azar' né? E outros tipos de superstições que vão sendo associadas ao negro e depreciando ele. 'Pô, ó você não deixa esse portão aberto não, que daqui a pouco neguinho entra aí'. Entendeu? Ninguém diz 'ah, branquinho entra aí'. Tem, isso também. E a questão do gordo?. É comum você ouvir gente dizendo: 'ah, não, todo gordo é bonachão, ele é animado, alegre, eu nunca conheci um gordo triste. Seu sorriso é cheio de fofura, você não é gorda, você é fofinha...' Mentira, eu sou obesa, quem disse que eu não sou gorda?... Essa mentira e essa brincadeirinha, que parece cheia de ternura, tenta esconder um grande preconceito, entendeu? Assim, então, isso são piadinhas que no fundo, até inconscientemente, por ignorância, todo mundo vai repetindo (...) e [nesses casos] *tem um cunho de diminuição, disfarçada, do outro"*

Mesmo concordando com o predomínio do preconceito, a professora Egina salientou que esse tipo de humor também tem uma função de "expressar coisas difíceis; muitas vezes é difícil ser direto sobre alguns assuntos, aí, sai através desse tipo de humor. A gente não se dá conta que faz, é um costume forte". Já a professora Ísis ressalva que "mesmo com características preconceituosas, algumas piadas podem divertir sem **denegrir** ninguém; o preconceito existe, mas é possível examinar o contexto, estar atento para manter a graça sem exagerar" (o grifo, em negrito, é meu). È interessante retomar, mais adiante, o sentido da expressão denegrir (tornar negro) que, quando refere-se a pessoas, vem carregada de discriminação racial, sem que a maioria de nós perceba. A professora Beatriz chamou atenção para o fato de que o humor é parte integrante da vida e que o aspecto do preconceito depende das pessoas envolvidas:

Eu concordo que há preconceito, de uma parte eu concordo. Outra parte não, não é que eu discorde, mas eu acho assim, que o humor ele tem um lado que tem a coisa do preconceito das pessoas que tem preconceito que não aceitam o diferente; e tem o outro lado onde tem pessoas que aceitam a brincadeira sem se prender no aspecto da discriminação, entendeu? Eu mesma, do meu ponto de vista, eu aceito completamente.O humor faz parte da vida, mesmo! É importante aceitar, desde que não seja aquela coisa de estar ferindo diretamente as pessoas, entendeu? Acho assim: uma coisa pura, a coisa de alegria, o humor bem colocado, cabe tranqüilamente.

Assim sendo, pelos depoimentos das professoras da para perceber que a experiência de uma infância com maior ou menor intensidade de ludicidade tem papel relevante tanto na vida pessoal quanto profissional do educador. É na observação da prática da atividade lúdica na vida adulta das professoras que acentua-se, ainda mais, a impressão da distância entre brincar e

trabalhar: mesmo todas atuando com crianças, diária e profissionalmente, apenas duas relataram uma prática lúdica associada como o local de trabalho. Provavelmente, isso indica um certo paradoxo quando a maioria delas valoriza a importância do lúdico na educação – como será mostrado mais adiante. É como se já tivéssemos uma noção de onde queremos ir e termos o veículo, mas sem saber, ainda, como chegar lá.

Seriedade

Sobre a questão se os educadores sérios deveriam usar atividades lúdicas enquanto ensinam, todas afirmaram que sim, variando em intensidade, com algumas sentindo necessidade de definir melhor o significado de "sério" e outras sinalizando para a necessidade de reformular a questão trocando o "deveriam usar" por "poderiam usar". Todas as que ensinam na Educação Infantil foram enfáticas na defesa da necessidade de haver mais ludicidade na escola, sempre tendo o cuidado de aliar objetivos e competência. Entre as do Ensino Fundamental, duas comentaram que este uso não pode ser obrigatório, dependendo da história e do estilo de cada um.

Segue, abaixo, trechos dos depoimentos das professoras de Educação Infantil.

Eu acho que a ludicidade cabe em qualquer idade e lugar; buscar competência e seriedade não são dificuldades para usar a ludicidade. Isto também não quer dizer que eu esteja em minha sala de aula fazendo piada o tempo todo, fazendo a criança rir. Vai ter assunto que eu não vou brincar com esse assunto. E vai ter inúmeros assuntos onde cabe uma palavra ou uma ação, uma outra forma de lidar (professora Albertina)

Eu acho que [o educador sério] *pode usar atividade lúdica. Desde que ele tenha claro o objetivo e queira atingir aquele objetivo, e saber utilizar também, né? Porque atividade lúdica, apesar de ser uma brincadeira, mas tem uma coisa séria por trás dela. Não é somente 'ah! vamos brincar', não, você tem objetivo, tem o conteúdo a ser trabalhado, entendeu? Então, eu acho assim, se ele tem objetivo e ele está inserindo isso, porque não?*

Então, tem uma coisa, assim, de você não saber a brincadeira só, mas também de saber usar o momento certo, com o objetivo claro. Acho que fica uma coisa mais prazerosa; é até mais fácil de você, dentro do profissional, estar passando para as pessoas, como as pessoas estarem também captando. Não que eu vá fazer o trabalho inteiro em cima da atividade lúdica. Acho que eu poderia estar trabalhando qualquer assunto, mas antes de estar fazendo isso, posso usar uma sensibilização com atividade lúdica, para chegar ao assunto, entendeu? (professora Beatriz)

Já para a professora Egina "o educador sério deve usar a ludicidade enquanto ensina porque é um caminho mais prazeroso para a aprendizagem, eu acho que é um caminho mais saudável mesmo". Ela também adverte que é preciso ter cuidado com o excesso de seriedade

pois pode estar significando o medo de perder um tipo de poder verticalizado na relação com os alunos:

Dentro de muita seriedade, às vezes, eu acho que tem o medo. Dentro desse conceito do que é ludicidade, jogo, de perder controle, dentro da questão do poder, de achar que talvez perca o domínio da situação, muitos professores têm, realmente, medo de entrar nessa linha, de entrar por esse caminho. É dentro dessa questão do poder e de toda essa questão do construtivismo, dessa nova forma atual de ensinar, que, de repente, o professor se dá conta que teve, na própria história de vida, uma vivência altamente tradicional, onde tinha essa relação do professor que sabia tudo e ele, enquanto aluno, era tratado como se não soubesse nada. É como se fosse assim: 'numa profissão que é desvalorizada, essa minha relação de poder é o que eu, ainda, tenho; eu só tenho isso, esse poder em relação ao ensino, ao aluno, diante de um aspecto que está totalmente se desvalorizando, até em termos de salário, das condições de trabalho: eu, ainda, vou perder até isso?' (...) Eu acho que o educador que é sério é alguém que repensa e que vê que ele existe, que tem valor, mesmo sem precisar manter aquele antigo tipo de poder. Tem momentos que ele precisa mesmo se colocar nesse lugar, eu não estou nem dizendo que não possa, porque é uma relação mesmo de poder, tem hora que tem que ser exercida; mas que também é de troca. Tem hora que o poder pode estar também no outro lado, com a criança, com o aluno. É nesse ponto que a gente também aprende muito, na troca. E que passa a ser, estar assim circulando em relação a isso. Eu acho que tem o medo de entrar um pouco nesse caminho, de estar usando esse recurso [da atividade lúdica] *e aí perder o controle da sala; mas eu acho que o recurso da ludicidade é necessário, é fundamental. (...) Acho que o uso da ludicidade proporciona muito isso, essa liberação da criatividade e da expressão.* (professora Egina)

Ao introduzir a questão do risco da perda de poder, relacionado com mais uso da ludicidade em sala de aula, a professora Egina tocou no ponto da necessidade de percepção dos vários tipos de autoridade que podem permear a relação professor e aluno – assunto que, freqüentemente, é vivido mas não contemplado. Foram bastante esclarecedoras as observações da professora Egina ao relacionar excesso de seriedade com medo e poder. Retomarei este tema no próximo capítulo.

O tema da seriedade foi bastante destacado como argumento para ampliar o uso de atividades ludicas. A professora Cristina foi categórica: "Quanto mais sério, mais lúdico; aí, não tenho dúvida nenhuma. A atividade lúdica pode ser usada com a finalidade de tornar a aula prazerosa, de tornar a aula um ambiente de prazer para os alunos; de atrair o aluno em

vez de afastar; de fazer o índice de repetência diminuir, ser zero". Questionada se a atividade lúdica poderia ter essa capacidade, ela não hesitou : "Com certeza, através do brincar, da arte, a criança pode resgatar qualquer dificuldade".

Na mesma linha seguiu a posição da professora Dárcia:

Claro [que o educador sério deve usar atividade lúdica enquanto ensina], *com a finalidade de viver, de participar da vida. Sério demais, no sentido de formal, não dá certo não. Porque tira o prazer, porque tira a alegria do trabalho, e isso acaba ficando em contradição com a pregação do que deve ser uma escola. As crianças não precisam de uma sala de aula silenciosa, andar uma atrás da outra e tem que sempre haver o silêncio, onde não pode ter conversa; ao contrário, a conversa tem que ter em sala de aula, é ali um espaço mais do que apropriado para a troca. Não dá pra ser um lugar todo arrumadinho. Eu vou na contra mão dessa escola mais arrumadinha. Seriedade talvez não seja incompatível com a brincadeira; não, de jeito nenhum, e brincar é coisa séria.* (professora Dárcia)

Segue, abaixo, trechos dos depoimentos das professoras do Ensino Fundamental

Considerando que todas responderam sim, me detive na especificidade das opiniões. Definindo seriedade como "ter responsabilidade com o que está fazendo", a professora Fátima afirma que "nesse sentido sim, o educador sério deve usar atividade lúdica. Eu acho que quem ainda não usa deve começar a se antenar para esse lado" Para ela toda brincadeira sempre acaba tendo uma finalidade educativa; a questão a ser enfrentada é o aprendizado e a avaliação dos conteúdos.

Você tem que ver de que forma conduzir [a atividade lúdica na sala de aula] *e de que forma você irá avaliar isso. Que aí está o xis da questão, avaliar esse processo, nem todo mundo sabe avaliar. Ficar só preocupado com que o aluno diga que dois mais dois quatro, sem incluir outros elementos, sem refletir sobre outros aspectos da vida dele, não pode ser suficiente. Agora, eu acho que a prefeitura deu um pulo, um salto, quando colocou teatro e dança dentro da grade curricular dela. Isso é maravilhoso. Porque, geralmente, quem tem esse contato são as crianças que podem estar na escola particular. E a gente aqui, tendo esse contato... espero até que o Estado abra espaço também, porque até agora o Estado só tem educação artística, que é aquela coisa meio genérica, né?*

Eu ganho mal pra caramba [salarialmente], *mas ainda assim digo que esse trabalho é maravilhoso. Acho que a prefeitura deu um grande passo. Eu vejo na minha escola, professores, antigos até, procurando sempre botar uma musiquinha na sala, uma cantiga de*

roda, procurando sempre ter uma coisinha pra facilitar o ensino. Você não pode educar criança como se ela fosse adulto. Até o ambiente de trabalho muito sério, onde as pessoas não podem rir, não podem ser elas mesmas, acaba ficando chato, as pessoas acabam produzindo menos. A gente não pode se desvincular da alegria de viver (professora Fátima*).*

A necessidade do uso, e até uma certa urgência, de colocar a atividade lúdica a serviço da transmissão de conteúdo foi apresentada pela professora Ísis: "Os educadores sérios - no sentido de comprometidos, produtivos, eficientes - não só devem como necessitam. Urgente, isso é uma urgência com certeza". Para ela, brincando é mais fácil alcançar o objetivo previsto: "dependendo da faixa etária, você vai mesclando essa quantidade de brincadeira ou a qualidade das brincadeiras, certamente o seu objetivo vai ser atingido com mais facilidade". Noutro momento esta mesma professora chamou a atenção que a atividade que traz prazer não é só vinculada ao brincar, pode ser, por exemplo um jogral musicado, como aconteceu instantes antes do início da entrevista; para ela, trazendo prazer, se consegue despertar o interesse da criança e obtém-se as respostas positivas.

A professora Halza descreve assim essa necessidade: "Eu não vejo educação sem ludicidade. Em outras profissões pode não ser assim, tão paralelo; mas, em educação, eu não vejo um educador só sisudo, só sem uma brincadeira, sem uma coisa que descontraia, que faça a criança internalizar o conhecimento. Acho que isso facilita. Com certeza, a atividade lúdica é um facilitador para aprender (...) inclusive, dá uma pimentinha, um tempero melhor".

Num ângulo levemente diferenciado posicionaram-se as professora Gatrícia e Jindimeire. A primeira afirma que "não gosto muito dessa palavra 'deve' quando se refere a possibilidades e estilo individual. Pode usar a atividade lúdica, e é bom que use, mas não deve ser obrigatório. Isso depende muito da prática, vai de professor para professor (...), toda imposição atrai rejeição". Para ela o jeito de cada pessoa tem que combinar com as atividades que ela faz; às vezes tem professor que não tem jeito para ensinar usando atividade lúdica mas tem outros recursos pedagógicos que preenchem a relação e os objetivos na sala de aula. Gatrícia adverte que este uso deve estar subordinado a critérios: "Tudo que você faz em sala de aula tem que ter uma finalidade. Você não deveria fazer por fazer. Tem gente que faz por fazer, né? A depender do objetivo, que corresponda ao entendimento da criança, aí vem uma série de critérios, a maturidade da turma e outras variáveis, tudo para que aquilo possa dar certo, realmente". A professora Jindimeire foi sintética: "Depende de cada um. Se alguém achar que pode facilitar o aprendizado, pode usar, mas é preciso não perder o objetivo. Eu, por exemplo, não me vejo brincando em sala de aula".

Ficou nítido que há uma grande receptividade para a ampliação das atividades lúdicas na educação por parte de quase todas as professoras entrevistadas. Pelas características do público atendido na Educação Infantil, os entusiásticos depoimentos das professoras desse nível de ensino podem estar revelando que o uso da ludicidade já faz parte do cotidiano delas; por isso, provavelmente, já estejam desenvolvidos instrumentos lúdicos de acompanhamento e avaliação de aprendizagem (eis um ótimo tema para pesquisas futuras); praticamente, não surgiram questionamentos ou hesitações nessas áreas. As ressalvas ficam por conta da necessidade da clareza do objetivo do uso e da necessidade de uma preparação específica.

Deu pra notar que entre as professoras do Ensino Fundamental há uma grande abertura para o uso de atividades lúdicas. Entretanto, as muitas ressalvas quanto a não perder de vista o conteúdo, a necessidade de cuidado quanto a avaliação, levar em conta a maturidade da turma e a não obrigatoriedade da atividade lúdica para respeitar o estilo de cada professor, entre outras coisas, demonstram que a prática lúdica ainda é incipiente nesse nível de ensino. Não foi mera coincidência que veio de uma professora do Ensino Fundamental o comentário que não se deve misturar atividade lúdica e trabalho pois "trabalho é coisa séria", bem como a observação que, talvez, não combine ludicidade com determinadas profissões.

2.2.2 A experiência com cidadania

A noção de cidadania entre as professoras, de modo geral, segue uma linha semelhante de percepção: "respeito ao outro; cumprir com o seu papel diante da sociedade; compromisso com o local onde se nasce; consciência de ser parte integrante de um grupo (família, comunidade, trabalho); compartilhar com o outro, sair de si para incluir o outro, enxergar o outro e fazer algo; estar inserido na sociedade, ter equilíbrio – não só exigir, mas também, cumprir, obedecer e doar; assumir responsabilidade, respeitar seu espaço e o do outro; exercer direitos e deveres".

A idéia de respeito predomina: "respeitar, mesmo, o outro, e no que você respeita o outro você respeita a vida, você respeita todo um contexto de vida, não só o ser humano. É saber conviver com esse ser humano, vendo os seus limites" (professora Albertina).

Em alguns (poucos) casos foram enfatizados que ainda não sabemos praticar a cidadania, que é algo difícil, pois o nosso país não tem tradição nesta área. A professora Beatriz chamou a atenção que "são poucos os brasileiros que são cidadãos, que lutam por alguma coisa (...) o povo fala, fala, fala e daí... ninguém faz nada. Todo mundo cruza os braços diante das coisas,

do que está acontecendo". A professora Cristina situa a dificuldade com a cidadania na esfera dos valores familiares:

É claro que a gente não sabe nem o teor da palavra cidadania. Está muito longe disso. Eu acho que você começa muito na célula mãe, familiar. Mas passar para uma macro célula, que é a sociedade, é muito difícil. Cada pessoa traz valores diferentes na sua educação. O que é valor para mim, pode não ser para você. O que é virtude para mim pode não ser para você. (...) Por exemplo, se minha filha chega em casa com alguma coisa que não pertence a ela eu vou questionar. Já tem muitas famílias que as crianças levam as coisas para casa e as mães não percebem. Não questionam, não percebem, porque não estão em contato com a criança e nem trabalham isso. Então, o menino acha que é besteira. Um dia ele levou uma bobagem, uma canetinha, depois ele se tornou executivo, então ele vai dar um desfalque na empresa que ele trabalha, ou pior, né, ou pior. E aí vai, é roubo de imposto de renda, e vai cada vez mais essa bola de neve. Tudo porque começou lá, com uma coisinha pequenininha (professora Cristina).

Cidadania participativa

Para instigar as professoras a ampliarem a reflexão a respeito deste tema, introduzi o questionamento sobre a expressão "cidadania participativa"; aí, foi possível conhecer um pouco mais profundamente onde está enraizada a noção de cidadania que norteia a prática dessas educadoras. Foi interessante notar que, **após provocadas**, todas as professoras expressaram com muita amplitude que percebem a relação intrínseca entre cidadania e participação, várias delas deixaram claro que uma coisa só pode acontecer com a outra. Algumas (poucas) professoras já haviam tocado no assunto antes de serem instigadas a tal. È claro que do ponto de vista da construção da cidadania é muito saudável que todas percebam esta relação direta; contudo, o fato da maioria só haver feito a vinculação, após uma provocação externa, pode estar sugerindo uma certa distância entre o que se pensa e o que se consegue fazer, no cotidiano, em relação a esta vinculação. De todo modo, os depoimentos apresentados ajudam a clarear e reforçar a necessidade desta vinculação.

E como cidadania participativa eu acho que é até uma obrigação nossa hoje. Sair do nosso casulo, não ficar apenas no: 'eu', 'no meu caso', 'a minha família', 'eu e minha família'. Não, precisamos pensar de outro jeito: 'eu e minha família e mais'; sempre estar com esse olhar. Então, o olhar onde eu possa estar interagindo, participando, dando uma contribuição. Que não seja monetária, mas que seja da ação. Que eu esteja atenta também, que o indivíduo esteja atento também a essa questão. De onde mora o que pode fazer a partir

daquele universo, saindo dali, onde eu moro, o que eu posso fazer aqui no meu prédio, daqui do meu prédio, o que eu posso fazer no lugar do meu trabalho, e ir abrindo esse círculo (professora Albertina).

As professoras Egina e Jindimeire possuem o mesmo entendimento: "(...) A cidadania participativa é uma decorrência natural disso, da consciência dos direitos e deveres". A professora Dárcia apresentou o seguinte: "Saber que você também pode fazer alguma coisa. A cidadania participativa, para mim, já está inclusa no que foi dito antes (...) na idéia de enxergar o outro". "Então, a cidadania, eu acho que só acontece quando você pode opinar a respeito, quando você pode ter uma visão do que está acontecendo, quando você pode discutir a respeito (professora Fátima). "Ser um cidadão participativo é estar inserido, não é? Isso que eu penso, você estar participando do processo de construção. Seja dentro da escola, seja na comunidade. Você está participando naquilo que você vai cumprir" (professora Halza). "Ou você participa ou não é cidadão. é exercício diário constante, em todo lugar – casa, trabalho,na vida, respeitando seu espaço e o espaço do outro (professora Ísis).

*É a questão das pessoas participarem para que realmente essas leis possam ser, essas regras de convivência, possam ser desenvolvidas a contento, né, quer dizer se eu faço a minha parte, você faz a sua, então a gente já tem o par. Se ele faz e tal, daqui a pouco você tem um todo, né. É ilusório você achar que vai ter o todo (ri), mas você tem uma parte, pelo menos uma metade aí já faz uma grande diferença (*professora Gatrícia).

Notei o entusiasmo com que quase todas as professoras referiam-se á definição de cidadania; mesmo com algumas delas reconhecendo que há pouca prática de cidadania plena em nosso país, parece que foi assimilada por quase todas a possibilidade da existência de uma harmonia natural, sem conflitos, se todos cumprissem as leis e cada um cumprisse com o "seu papel" na sociedade. È claro que esta não é uma visão particular destas professoras, ao contrário, elas parecem estar conduzidas pelo viés hegemônico de uma cidadania burguesa elitista e excludente. Simultaneamente, não é difícil perceber, através dos depoimentos, muitos traços/brechas para aprofundamento e questionamentos desse viés. Ambas as percepções –viés elitista e as brechas para questionamentos- parecem ser corroboradas pelos depoimentos sobre participação individual em manifestações coletivas.

Manifestações coletivas

Todas as professoras da Educação Infantil participaram e participam de atividades que envolvem movimentos de grupos relacionados com cidadania: todas estiveram ou estão em

grupos religiosos desde jovens (quatro entre as cinco) ou freqüentaram o sindicato da classe (três delas). Uma comentou que nunca participou do sindicato por temer radicalismo. Entre as do Ensino Fundamental o quadro se modifica bastante. Entre as duas que afirmaram que nunca participaram, espontaneamente, de qualquer tipo de organização coletiva, uma disse que nunca se sentiu atraída e a outra afirmou que tem muita resistência a este tipo de compromisso: "não sei se é certo ou errado, é uma coisa que eu tenho que refletir algum dia".

Uma outra professora do Ensino Fundamental já exerceu a função de síndica do pequeno prédio onde mora, o que foi considerada "uma experiência delicada" pois envolveu problemas relacionados com representatividade, poder e omissão da maioria dos moradores – esta foi a única experiência do gênero. Já as outras duas tiveram militância nos movimentos estudantil e sindical, uma das quais, bastante intensiva, chegando a ser membro da diretoria executiva nacional da associação de estudantes ao qual era vinculada:

Minha vida escolar, praticamente inteira, foi dentro do movimento estudantil. Comecei na quinta série e fui até a faculdade, D.A. e tal, executiva nacional, tudo; passei por dentro, e acho que eu aprendi muito. Eu não acredito no movimento, em nenhum movimento, onde haja a intervenção partidarista. Isso atrapalha tanto, atrapalha muito. Quando você bota o partidarismo de lado você consegue fazer um pouco mais, ser menos radical. Então eu sempre fiz assim e sempre foi legal (professora Gatrícia).

È interessante considerar a forte influência religiosa nos grupos de jovens das professoras de Educação Infantil; seja na capital ou interior as igrejas continuam sendo espaços canalizadores para o impulso juvenil em direção a atividades dinâmicas e cheias de movimentos agregadores. O registro de pouca participação em atividades de grupo na história de vida da maioria das professoras do Ensino Fundamental pode ter um reflexo direto na visão de cidadania apresentada por elas, correspondendo à pouca prática coletiva hoje.

Estas duas características, forte influência religiosa e pouca experiência de grupo, acontecidas num período marcado pela ditadura militar brasileira (pela idade delas, a infância e juventude foi permeada pela cultura política implantada a partir de 1964), pode justificar a inexistência de qualquer militância político-partidária entre estas professoras. Além do não registro de militância partidária, houve duas observações assinalando que envolvimento político-partidário atrapalha os movimentos sociais, podendo desvirtuá-los. É claro que tais observações, restritas a duas entrevistadas, são pertinentes a determinados períodos e episódios da história de vida de quem as pronunciou; todavia, pelas muitas repercussões que elas podem trazer, relacionadas à implantação da frágil democracia brasileira e pelo contraste

com muitos outros depoimentos, elas merecerão algumas análises específicas no próximo capítulo.

Reflexos na atuação profissional

Três professoras afirmaram não encontrar relação alguma entre a participação (ou não) em grupos e a atividade em sala de aula. A maioria afirma que a atuação em movimentos de grupo, ligados à cidadania, tem reflexos na vida profissional pois a consciência e própria experiência coletiva aparece na maneira como o cotidiano da sala de aula é conduzido. Para algumas professoras essa vivência facilita tratar de determinados conteúdos, pois permite incluir mais elementos na reflexão. A professora Cristina acredita que "quanto maior a experiência social que o indivíduo possua mais riqueza ele tem, mais instrumentos ele tem para estar se apropriando dos fatos".

Há reflexos, mas não de afrontamento, pelo contrário. Quanto maior a participação de uma pessoa na vida política onde ela vive, mais ela está inserida. A política é tudo; quando você administra a sua casa está fazendo política; então, quando você participa da vida política social, você está inserido; porque eu sou professora tenho que estar inserida nesse contexto. Não posso fechar, botar um pano preto na minha frente não. Eu sou uma educadora, então eu me insiro nesse contexto. É claro que eu aí vou separar, o que eu acho que é oba-oba, o que eu acho que é politicagem, que é diferente de política, né. Eu peso muito, hoje em dia, as coisas, sabe? O que desgasta energia em vão. Sabe, peso muito isso. Por exemplo, movimentos grevistas que atacam, que agridem, não leva a nada, não conquistam nada. Eu acho que hoje em dia a gente tem que usar muito mais é intelecto para conseguir qualquer coisa num grupo social. Tem que trabalhar com essa questão da inteligência.

Eu comecei isso muito novinha. Aí tem aquele vigor todo da juventude, 'ah, vamos fazer isso mesmo'. Aí você vai evoluindo, porque você vai amadurecendo. Você vê: 'não, que desperdício de energia, fiz greve ali, dei piquete ali e não adiantou nada'. Aí você já bola outra coisa, na emergência de mover uma ação, uma carta assinada. (professora Cristina)

A professora Gatrícia considera que os muitos contatos proporcionados pelo envolvimento com a militância ampliaram sua forma de ver as coisas e ajudaram a desenvolver sua própria crença:

Sim, por que eu saí muito daqui de Salvador, eu participei muito de encontros, palestras, desenvolvi oficinas fora e tal, e isso me fez crescer muito. Olhar educação de outra forma. Então me fez criar meu próprio jeito, né. E firmar minhas próprias crenças. Eu sei que eu

ainda estou engatinhando, ainda tem um tempão, mas eu peço a Deus todo dia que eu não caia no marasmo ou desacredite, sei que é possível se fazer alguma coisa diferente.

(...) É claro que essa minha crença reflete na minha relação com os alunos, ela é essencial! Como que você vai fazer algo que você não acredita, não é? você é falso se fizer assim! E a criança, como eu trabalho com criança, a criança percebe, ela sabe quando você está ali presente, que você gosta, e ela consegue acreditar naquilo que você está falando. O adulto também percebe mas a criança percebe muito mais. É uma troca de confiança que eles têm. Então, você se torna um referencial, quando eles lhe vêem você fraquejar é como se decepcionasse aquilo tudo. Porque eu trabalho muito, mexo muito com a auto-estima com a vontade deles. E eu tento estar assim comigo, com minha vontade a postos ali. Então influenciou muito, eu conheci muitos lugares, conheci muitas pessoas, muitos profissionais, e isso me ajuda muito. Li muito também (professora Gatrícia).

A professora Dárcia disse que o movimento de arrecadar alimentos e encaminhar para creches, sempre refletindo com os alunos sobre a condição de vida dos órfãos, pode ser considerado uma das muitas repercussões das suas experiências de atividades sociais. Entretanto, três professoras disseram não perceber ligação. A professora Albertina, além de iniciar este assunto não se dando conta da influência em sala de aula de sua participação em grupo, afirmou não considerar correto misturar política com atividades grupais:

Não, eu não vejo reflexo, na minha vida profissional, nenhum. Fica assim, reflexões na minha cabeça em termos de certos episódios. Eu começo a refletir até que ponto eu deveria, ou não, participar. Posso, também, de fora, dizer que o movimento é válido. A minha impossibilidade de participar não invalida o que eu penso também nos pontos positivos que tem na associação. Tem que existir sempre grupo. Tem que existir, é necessário, ele é benéfico. Digamos assim, o grupo dos sem terra, ele é benéfico até aqui, ele é maléfico até ali. Acho que toda associação, todo grupo tem seu lado positivo, seu lado negativo. Porque tem os que usam, tem os que abusam, tem uns que aproveitam. Eu digo nesse sentido. O movimento, a essência do movimento ela é válida. A política dentro do movimento, ela não é válida. Ela descaracteriza, ela puxa por caminhos que eu não aceito, que eu não respeito, que eu não acredito. E aí eu prefiro ficar de fora. Não vejo interferência ou reflexo disso na minha sala de aula.

A clareza da posição desta professora, enfaticamente contrária à politização das associações e grupos, não a permitiu perceber, num primeiro momento, algo de sua militância religiosa que pudesse gerar alguma repercussão ou ser considerado como um tipo de

influência na sala de aula. Após ser provocada diretamente, ela reconheceu que sua vivência em grupo religioso é, também, um espaço de exercício e treinamento para satisfazer sua necessidade de trabalhar com o coletivo, e isso a ajuda a lidar melhor com grupo na sala de aula.

Sim, participar de meu grupo na Igreja me ajuda enquanto educadora porque eu tenho uma necessidade muito grande de trabalhar com o coletivo. Eu trabalho com o coletivo, né. E eu tenho uma necessidade de estar fortalecendo esse coletivo e usando essa possibilidade de uma forma muito positiva. Eu disse ontem numa reunião de pais assim 'eu tenho uma coisa que vocês não tem, eu tenho o grupo, vocês tem um filho'. 'Ah, mas é uma dificuldade muito grande de lidar com esse filho', eu digo 'eu tenho muita facilidade em lidar com vinte crianças, talvez, com uma não' (professora Albertina).

A professora Halza afirmou o seguinte: "Não sei, não percebo não, mas eu acho que é importante. Não vejo assim em sala, eu vejo minha vida profissional. Essa questão assim de ser mais politizada, de estar envolvida com o grupo, eu acho que isso melhoraria minha vida profissional. Mas, em relação à atividade de professora, na sala com os alunos, não vejo como poderia influenciar, não."

A professora Egina iniciou respondendo ser difícil perceber se há ou não reflexo da sua longa vivência em sindicato, e outros grupos, na sala de aula, já que ela trabalha com Educação Infantil; após breve pausa, ela completou "que tudo na vida está interligado, por isso, deve ter algum reflexo sim, apesar de agora não estar percebendo como". Por sua vez, a professora Jindimeire fez uma relação direta entre a sua não militância em grupos ou associações com não perceber qualquer reflexo disso na sala de aula: "não participei, por isso não tenho como perceber os reflexos".

Concordando com a professora Egina, para quem "tudo na vida está interligado", me parece que há uma certa dificuldade por parte de algumas professoras em dar-se conta que qualquer postura (ativa ou passiva) de freqüentar manifestações coletivas implica repercussão na vida pessoal e profissional de qualquer pessoa. Talvez não seja, realmente, dificuldade de dar-se conta; pode ser falta de oportunidade para aprofundar certas reflexões (como no exemplo da professora Albertina mostrado na página anterior) ou até uma opção consciente por uma linha de raciocínio diferente dessa visão "interligativa".

Indisciplina e violência na infância

A maioria das professoras da Educação Infantil foram consideradas indisciplinadas, que deram um certo tipo de trabalho para os pais e educadores. Duas eram tidas como "certinhas e faziam tudo que os adultos queriam". Já entre as do Ensino Fundamental essa relação é ao contrário: quase todas eram tidas como "boazinhas"e apenas uma era chamada de "espoleta": sempre aprontando alguma "novidade", "eu apanhava em casa, da mãe, e na escola, das professoras, porque eu queria falar, eu queria perguntar, porque eu queria dar risada..."

A maioria, seis, apanhou quando era criança, variando em graus de intensidade, desde leves palmadas até espancamento acompanhado de constrangimento público. Todas percebem algum reflexo disso na atuação enquanto educador – de maneira bastante diferenciada. Quem apanhou pouco justifica que isso acontecia quando "aprontava" e por isso acha que não trouxe qualquer repercussão negativa, ao contrário, ajudou a aprender lidar com limites.

Eu apanhei, tomei palmada. Nem sou traumatizada por causa disso, pelo contrário, acho que se eu sou centrada é porque minha mãe me deu limite. Acho que limite é fundamental. Então eu dou limite também a meus filhos e a meus alunos. Não dou surra, porque não é necessário. Quando eu tenho um aluno que é muito inquieto, eu não mando ele ficar parado e quieto, eu digo para ele pular mais ainda, sabe. Se ele está com muita energia para jogar fora, vamos jogar. Porque minha mãe fazia isso também. Quando estava todo mundo atacado 'vamos correr na chuva', botava todo mundo para correr, soltar suas energias, soltem seus bichos lá fora (professora Cristina).

Há também quem apanhou pouco e não vê qualquer repercussão disso na sala de aula. Quem apanhou muito percebe a repercussão na total recusa da violência. A professora Dárcia diz: *Pelo muito que apanhei, eu já tenho um olhar diferente, em termos de sala de aula, quando vejo os alunos brigando uns com os outros; falo com eles pra não estar machucando o corpo do outro, ter cuidado com o seu corpo e com o corpo do outro. Eu não sou adepta da violência física como castigo. Sou totalmente radical. Eu tenho certeza que isso não é um método, é claro!*

Também por ter passado pelo que ela considera sérios constrangimentos na escola, na infância, uma professora afirmou ser contrária e muito sensível a estes momentos:

Sim, eu percebo reflexos do que passei na infância na minha atuação profissional. Em momento nenhum eu constranjo o aluno. Em situação nenhuma. Inclusive, há quatro anos atrás, no pátio, todo mundo junto, acho que foi aquela turma, a última turma que eu ensinei

lá na escola, a diretora botou todo mundo no pátio, cantando o hino, e tinha um menino muito inteligente, o melhor aluno que eu já tive na minha vida profissional toda, excelente aluno, muito culto, tanto que eu tinha assim de assistir o jornal do globo, que senão ele me dava rasteira durante as aulas, e ele era grandão, mas ele tinha pouca idade, ele tinha 10 anos, era a quarta série, mas ele era do nosso tamanho assim. E aí todo mundo no pátio, cantando o hino e ele fez alguma gracinha lá no fundo, então a diretora 'Fulano, venha cá' e aí deu um "show", na frente da escola toda, eu fiquei aborrecida com ela e tudo. Hoje, trabalhamos juntas, não tenho problema profissional com ela. Mas eu não gosto de algumas coisas desse tipo que fazem. Em momento nenhum eu faço situações constrangedoras, que constranja o aluno. Eu fico extremamente chateada se alguém fizer isso na minha frente, eu fico possessa. Humilhar, essas coisas. Eu acho que a infância é uma coisa que marca muito. Em qualquer situação desse tipo a gente marca a vida toda e pode trazer traumas, a criança ficar mais introvertida, menos extrovertida.

Entre as quatro que disseram não ter sofrido violência física na infância houve uma que falou da repercussão do olhar da mãe:

Nunca, nem um tapinha eu levei. Não vejo reflexos disso, hoje em dia, não. Porque o meu limite era uma coisa assim: minha mãe falava sério, olhava e pronto. E meus alunos hoje, como educadora eu não tenho aquela coisa de falar sério e olhar não. Eu vou mais conversando com eles, né, vou dialogando, porque ele fez, se ele acha que está bom aquilo que ele fez, né. Vou buscando outras maneiras, de chegar, ele chegar a uma conclusão de porque que ele fez aquilo, se está certo, se está errado. E a minha infância não foi dessa maneira. Apesar de eu nunca ter apanhado, mas era assim, acho que a voz da mãe era mais fácil até do que um tapa. Ou mais forte até do que um tapa. Era bem firme. No fundo do coração.

A professora Egina disse que nunca apanhou, apenas sofreu "os castigos normais dentro da escola", por isso, ela acha que não se sente induzida a praticar qualquer tipo de violência.

Como se vê, a repercussão da indisciplina e da violência na infância é algo muito singular, não permitindo qualquer generalização responsável. Certamente, todas as professoras entrevistadas conseguiram adaptar cada acontecimento para servir de farol à sua conduta. Está claro que há uma discordância unânime em relação ao uso da violência e do constrangimento, sem no entanto haver qualquer dúvida quanto à necessidade de limites.

Atividade lúdica e direitos humanos

Para quatro professoras foi a primeira vez que se encontraram frente a esse tipo de questão, numa bem distribuída proporção por nível de ensino: duas de Educação Infantil e duas do Ensino Fundamental. A professora Halza surpreendeu-se: "Nunca pensei. Não sei. Nunca parei para pensar na correlação entre as duas coisas. Mas acredito que pelo fato da ludicidade, a gente ficar podendo opinar, ter os direitos, ter obrigações, ter deveres, o elemento da brincadeira, ter limites, dentro dos direito humanos, dessa forma... não sei. Nunca parei para pensar antes. Mas eu acredito que sim".

A professora Beatriz: "Nunca pensei sobre isso. Eu acho que não, viu. Acho que não tem nada a ver. Pode ser até que tenha. Mas inicialmente não". A professora Albertina: "Nunca pensei sobre isso, pensando assim... agora... acho que não". A professora Jindimeire: "Não pensei nisso antes, mas acho que não devemos misturar as coisas, não se deve brincar com direitos e deveres. O lúdico pode até servir para quebrar a rigidez, mas não sei se deve misturar com o que é sério".

Todas as demais foram veementes:

Não podemos desassociar o lado lúdico do lado da vida, do cotidiano dos seres humanos. Eu sempre fui bem humorada, nunca consegui ver nada na vida muito fechado, muito sério. Não acho que seriedade conduza a nada melhor, que você avance mais sendo mais sério do que se estiver relaxado. Quando você lida com mais "esportiva", com desejo que as coisas vão dar certo, com pensamento positivo, eu acho que tudo na sua vida flui melhor. (...) Existem pessoas que não assimilam bem o que sofreram e não conseguem ser alegres e levar para a brincadeira, o lado legal. Mas acho que o lado lúdico não tá desassociado de nada. Por que a colocação dos deveres tem que ser imposta? Ela tem de ser oferecida, assim, por exemplo, nos contratos didáticos na escola o dever antecede o direito de brincar, faz parte do jogo cumprir esse acordo. Consigo isso em outra escola, nesta tem sido mais difícil porque eles [os alunos] *têm a auto-estima muito baixa, então acham que você está levando vantagem o tempo todo; fica difícil mediar essa relação de direitos e deveres, porque eles estão sempre se colocando numa posição de inferioridade. (...) Acho que talvez eu não tenha conseguido muito avanço no real, na escrita, na leitura, mas certamente, consegui avançar na questão da auto-estima, do mostrar do respeitar, das regras básicas de convivência em grupo* (professora Ísis).

Podem ter sim, eu acho que tem tudo a ver. Porque os direitos não podem estar separados também do direito de você ter prazer, de ser feliz, né. Se você não tem o momento da diversão, que isso também está nos direitos humanos, o direito a lazer, o direito a se divertir,

a brincar, a ter acesso a parques, cinemas, se você não tem esse direito também de estar, tendo esse momento de satisfação, você não consegue fazer os outros de seriedade. Minha mãe sempre cobrou da gente muito a seriedade, então a gente faz. Porque também ela deu muito de ludicidade. O momento de brincar, 'agora gente, isso aqui é sério, vamos fazer isso aqui, encarar com seriedade'. Cada coisa no seu papel. E nenhum desvincula o outro nem tira a qualidade do outro (professora Cristina).

Toda criança precisa ter um momento pra brincar, né, isso é direitos humanos, faz parte. Como todo adulto precisa ter um momento de lazer. Só que o lúdico ele é lazer mas também ele é pedagógico. Tem a ver, existe relação, claro, é um direito nosso. Ter o momento lúdico, o momento de descontração, que nesse momento de descontração, de lúdico, você também aprende, entendeu, Então, é um direito. Uma pessoa que não se diverte nunca ele é um chato, estressado, insuportável (professora Gatrícia).

Claro, você pode até ensinar direitos humanos para as crianças através de atividades lúdicas. E tem mais uma outra coisa, faz parte dos direitos humanos que a criança brinque, né. Eu acho que faz parte disso, eu acho que já passou a fase, da humanidade, de a gente não saber que criança era para brincar. Porque antigamente não tinha essa idéia. Eles achavam que criança era uma coisa fora do contexto (professora Fátima).

"O lúdico traz muita possibilidade de você estar lidando com o respeito, sentimento de derrota ou de vitória, tem um vínculo com os direitos, com aquilo que eu coloquei sobre o que é cidadania." (professora Egina)

A veemência e a clareza da existência de relação direta entre ludicidade e direitos humanos, apontada pela maioria das professoras, depois de provocadas especificamente sobre isso, contrasta com a ausência dessa percepção ao longo das reflexões acontecidas durante todo o bloco de questões envolvendo ludicidade. Nem mesmo quando foram feitos comentários sobre preconceito, seriedade ou trabalho surgiu qualquer associação entre ludicidade e cidadania ou direitos humanos.

Paradoxo? Talvez, não. Acredito que tal contraste justifique-se pelo grau de separatividade em que estas professoras vivem – assim, como, a maioria de nós. Retomarei este aspecto no próximo capítulo.

2.2.3. A vivência do autoconhecimento

Todas as professoras afirmam exercitar o autoconhecimento através da reflexão sobre atitudes e sentimentos no cotidiano pessoal e profissional. A definição do termo, muito semelhante para quase todas, circula através das expressões: conhecimento de si próprio; reflexão sobre si mesmo; um estudo que não terminará nunca; avaliação do que está acontecendo a cada dia; qualquer coisa que se procura dentro de si, abrir o que está guardado para ir desabrochando. Em dois depoimentos o autoconhecimento também foi associado com busca da espiritualidade ("após dominarmos um pouco política, família e trabalho, nos voltamos para Deus" - professora Fátima), com uma espécie de abertura "para o Alto, a ligação de uma antena para captar um pouco mais de energia, para que possamos usar um pouco mais nossas funções já que atualmente só usamos metade da capacidade mental - professora Cristina". Houve também a definição de que autoconhecimento é dar um polimento na sabedoria que já nasce dentro da gente - professora Jindimeire.

As expressões "o tempo inteiro", "muito", "certo ou errado", "bom ou ruim" e "melhorar" estiveram presentes em todos os depoimentos, em uns mais em outros menos, quando as professoras comentavam sobre os meios e finalidades das suas práticas auto-reflexivas. A professora Gatrícia: "Muito, me avalio todo dia. Às vezes, a gente se passa de algumas coisas, mas eles [os alunos] não deixam a gente se passar, não, eles cobram mesmo; e eles têm essa liberdade de falar comigo, o que tá certo e o que está errado. Então me faz não esquecer de refletir, não é?"

Costumo, com certeza. Eu faço essa reflexão, assim... diariamente. Acredito que seja, também, porque eu trabalho com realidades parecidas e os resultados são tão diferentes. Aqui, são crianças de classe social baixa; lá, eu trabalho com os meninos da mesma forma: bairro carente e crianças pobres. E a clientela é parecida. E são dois extremos: noventa por cento das coisas que eu faço lá dão certo; e faço aqui não dá. Então, reflito muito acerca de mim, como profissional. Se é o turno... lá eu estou mais disposta, acordei cedo; aqui, eu estou mais cansada. Se são essas coisas ou se é questão social. Lá é pobreza e aqui é violência. Então, não sei se isso influencia alguma coisa. Lá os meninos são muito humildes, e aqui os meninos são muito violentos. O conjunto, a clientela é de familiares humildes, e aqui de familiares violentos. Então pode ser que seja por aí, entendeu? Então eu penso com certeza sobre minha prática profissional. Penso muito (professora Halza).

Ah, eu reflito o tempo inteiro. Eu tenho uma coisa assim, que acho que até faz a minha pessoa crescer muito. Todo dia eu tenho uma coisa de meditar, de parar e pensar no dia; como foi o meu dia, o quê que eu fiz de bom, o que eu não fiz de bom. Até assim: será que eu estou colaborando da maneira correta?. Até com a minha pessoa diante da sociedade: como é que eu estou? É só esse grupo que eu quero trabalhar? Não, eu quero expandir mais o que eu sei. Eu trago uma coisa muito forte dentro de mim, eu tenho certeza que eu estou aqui pra estar ajudando as pessoas. Isso eu tenho certeza. E eu estou muito em busca disso. Então, eu estou assim; reflito muito, é bem no meu papel de educadora mesmo, é isso mesmo que eu quero, é isso que eu estou buscando, eu quero me aprofundar, eu quero levar isso para outro lugar, de que forma eu quero levar. É um exercício diário (professora Beatriz).

Aí, eu fico pensando muito nisso, reflito muito sobre isso. Claro, eu faço meditação. Então, sempre eu faço meditação de manhã, de madrugada, às cinco horas, e faço à noite também, seis horas, quando eu estou em casa. Se eu não estiver em casa eu deixo para fazer mais tarde. E nesse momento é que eu estou comigo mesma, com todas as etapas de yoga, todas as etapas de meditação que eu estou vendo como foi o meu dia, quais foram as minhas falas nesse dia. Como eu me relacionei com as pessoas, o que eu preciso estar melhorando (professora Cristina).

Sim. Sempre escrevendo, porque é básico. Quando não consigo uma relação legal com minha classe primeiro vejo a mim: onde é, o que está acontecendo comigo? Porque já tive vários momentos difíceis e fazendo assim a coisa fluiu legal. Tem algumas referências de fluidez que no momento que você não está bem, ou tem algum grilo, você se pergunta onde é que está a coisa em você mesmo. É o primeiro ponto que eu procuro. Procuro conversar isso com a coordenação também. Já tem um tempo que eu procuro uma abertura, falando de como estou me sentindo com o grupo, tendo um acolhimento com a coordenação e supervisão; eles ouvem e eu também (professora Dárcia).

Com certeza. Às vezes até quando estou orando, principalmente, que peço a Deus para me guiar, com meus alunos, com meus filhos, com tudo, para que tudo dê certo (professora Fátima).

Sempre estou praticando o autoconhecimento. Demais; e sofro muito com isso, às vezes. Quando você se pega tendo as mesmas atitudes que você teve como modelo a sua vida inteira é muito difícil; agora que você já conhece tudo, mesmo sabendo que tem que ser diferente do tempo em que você era criança, mesmo assim você faz algumas coisas até involuntariamente,tipo assim, ignorar o menino que está falando com você, porque já está

saturada, sem paciência, depois de um dia cheio demais. É quando você vê reaparecer, através de você mesma, aquela professora que você teve lá no primário, quando você morria de querer falar e ela não lhe ouvia. Essa semana, vivi essa experiência quando uma criança, de repente, desabou a chorar na minha frente. (...) Então, eu não demoro muito para refletir sobre o que fiz, o que houve de bom, de produtivo; quando há algo errado, então, a urgência é maior em tentar consertar. (...) Atendo uma clientela que precisa de muito mais que um professor, muitas vezes deixo de ser professor para dar o colo, que ele não tem em casa, que ele não tem quem dê, e digo que isso faz parte. Fico o tempo todo refletindo, me perguntando se estou fazendo o certo, se é assim que tem de ser; é uma auto-reflexão diária, mas não deixa de causar, sofrer uma certa angústia (professora Ísis)

Durante a pesquisa houve um episódio, com uma determinada professora, que pode ilustrar uma vivência de autoconhecimento sem culpa ou exigência de desempenho externo, um dar-se conta, simplesmente; claro que, possivelmente, trará repercussões, mas o móvel não foi a busca de melhorias. Após comentar sobre sua prática de autoconhecimento a professora (intencionalmente não identificada) quis voltar ao assunto anterior sobre participação em manifestações coletivas:

Estou me lembrando que na área profissional, eu tenho uma questão minha, (eu só vou falar porque você falou que cabe tudo), que é: como a criação interfere na vida da gente. Eu sempre fui muito podada, muito certinha, muito assim... até um certo temor de me arriscar. Na religião eu me arrisco porque tudo é amor, tudo é fraternidade, tudo é solidariedade, é compreensão. No profissional, é isso que eu digo, a interação enquanto local, enquanto interno no setor, é muito mais difícil. Se você me perguntar quantas vezes eu participei da minha categoria profissional, só tem uma resposta: nenhuma. Por medo, não por acomodação, mas por medo mesmo.

Algumas vezes, eu acho que os movimentos a nível de categoria são muito radicais. Eu via muito radicalismo e isso me assusta. Então eu fui em algumas assembléias e a fala era muito forte para mim, me chocava. Então eu preferia, não era ficar em cima do muro, é dizer não mesmo. Eu não estou preparada para o sim. Dizia não. Não vou, não me sindicalizo, não me associo, não, não. Não é ficar em cima do muro, eu vou e não consigo. Não. Eu nunca consegui dizer sim. Mas, agora, nesta conversa toda, eu vim a identificar o medo; engraçado, essa relação com a criação, né? É fruto, mesmo, de toda uma formação que a gente tem, né? É, não tem jeito, a criação interfere mesmo!

Assuntos que não trata durante a aula.

Uma das respostas mais surpreendentes de toda a pesquisa foi a que listava os assuntos que a professora não tratava com seus alunos: medo, prazer, raiva, violência, inveja, sucesso, fracasso, sexualidade, espiritualidade, morte, ancestralidade, traição, necessidade de aprovação ou algum outro? A quase totalidade das professoras afirma que pode tratar de qualquer assunto em sala de aula, "Tudo cabe o tempo inteiro". Foram unânimes em garantir que quando não dominam um assunto, revelam isso para os alunos e se dispõem a pesquisar junto; algumas disseram que não costumam tomar a iniciativa mas quando o assunto vem elas são receptivas. Uma afirmou que chega a provocar os alunos

Eu lido com todos esses. Inclusive eu mesmo provoco as coisas. Todos. Se eles não forem falar isso comigo vão falar com quem. No bairro onde moram com os pais que tem não vão falar. Isso é devido a uma estrada inteira de auto-conhecimento, que acho que me ajuda bastante. Isso aí depende da pessoa. De repente morte para você é uma coisa que você não consegue falar porque lhe dá fobia. Então isso tem a ver com a vida e a vida tem a ver com qualquer disciplina. Não pode estar desvinculado (professora Fátima).

Três delas evitam o tema da espiritualidade por motivos diferentes: uma, porque a direção da escola pede para não aprofundar o assunto; outra, por achar que "é um assunto muito complexo para a cabecinha das crianças" e a terceira assume que este não é um assunto bem resolvido em sua vida - assim como o tema da morte, questões da vida espiritual a deixam insegura de comentar (assim mesmo, se as crianças trazem o assunto ela não se recusa a compartilhar, evita mas encara). Apenas uma professora foi categórica ao afirmar que temas daquela natureza não fazem parte da sua interlocução pedagógica: "Não trato de nada disso. Só trato dos assuntos da minha aula, às vezes, quando é muito necessário, falo um pouco da violência".

O que eu menos abordo é espiritualidade. Não porque eu não queira, mas acho, assim, pelo respeito que eu tenho ao lidar com o trabalho, a maneira que a diretora pede para gente não aprofundar, entendeu. Porque acho que tem uma coisa assim muito individual. Não é que eu não converse, mas é o que eu menos abordo. Os outros todos a gente trabalha. Cabe em sala de aula. No ano que eu perdi minha mãe foi muito forte para mim e para minha turma isso. E quando eu voltei a diretora pediu para eu falar com os alunos que eu converso muito com meus alunos, eu sou muito aberta com eles. Minha mãe teve um câncer e eu comecei a faltar, e precisar sair, porque a coisa de a gente estar na UTI. E eles começaram a perceber e eu conversei com eles, o que estava acontecendo. E no dia que minha mãe faleceu eles souberam disso, porque mandou aviso para os pais. E o meu retorno foi um retorno de

expectativa. Quando eu entrei na sala que eu sentei na roda eles falaram: 'como é que você está?' Eu disse: 'estou bem'. Aí um disse assim: 'você não está com saudade da sua mãe?' Eu disse: 'eu estou com muita saudade. Eu sei que é uma coisa que não vai passar nunca. Mas ela está num lugar com certeza melhor do que esse aqui. Porque, da maneira que ela estava, a pró não estava feliz. Eu agora não estou tão feliz, mas não estou tão triste quanto eu estava antes'. Então, foi uma coisa, assim, muito forte. Tudo cabe o tempo inteiro (professora Beatriz).

Abordo menos, espiritualidade Os outros todos são abordados a partir do que eles trazem ou do próprio planejamento, já vem incluído. Mas eu diria que o que menos eu abordo é a espiritualidade. Pela faixa etária, por ser complexo, por fazer uma certa confusão na cabecinha deles, eles não terem ainda maturidade, nem discernimento pra entender, porque é muito complexo para eles, espiritualidade. Entra, é muito confuso com religiosidade, e a escola também não aprova, a questão do enfoque religioso, que está interligado com espiritualidade e tal. Fala-se de uma forma assim como uma estória. Os católicos comemoram a Páscoa dessa forma, dessa e dessa, quais as religiões que comemoram a Páscoa. Como você informa que na Grécia, em São Paulo não tem baiana de acarajé, você entendeu? Os católicos acreditam que Cristo nasceu no natal. Como um componente histórico mesmo. Como história. A espiritualidade seria menos. As outras, quando surgem, não tem nenhum limite. Esgota-se a partir da curiosidade da criança (professora Albertina).

Eu não rejeito nenhum tipo de assunto com eles, de jeito nenhum, até palavrão. O ano passado a gente trabalhou a desgraça. Eles falavam muito e tal, aí a gente trabalhou a questão da desgraça, né. O que é a desgraça, o que que é engraçado, né, engraçado, a gente ter alguém que gosta da gente é graça, graça quanto às graças de Deus, né. O que Deus quer pra gente, que a gente seja feliz, que sejamos honestos, que sejamos calorosos, amigos, né, carinhosos e tal, papapá... (professora Gatrícia).

Esses temas são trazidos com muita freqüência, muita freqüência na sala de aula. Porque a criança traz o que ela vive hoje em dia. E o que ela vive hoje em dia é uma certa crise, um caos. Porque as famílias estão cada vez mais com índice de separação, com confusões. Então as pessoas vivem isso e trazem muito pra sala de aula. Eu acho que não existe um tema que eu diga esse não é para sala de aula (professora Cristina).

Eu não tenho dificuldade com nenhum desses assuntos, depende do grupo; se tem demanda, se fala. É um momento que agrega o grupo porque eles estão falando de coisas que

é de sentimento; e isso, um ouvindo ao outro, acolhe o outro, um aprende a acolher o outro, mesmo que sejam assuntos difíceis, se fala (professora Dárcia).

Hoje eu ensino na quarta série, eu já ensinei em todas, tem uns 7 anos que eu ensino na quarta. Eles estão mudando, é transição pra quinta. Eles não esquecem, vem sempre visitar e tudo. Eu acho assim, que a professora da quarta série é uma pessoa muito importante. É a pessoa que dá um suporte pra ele ir pra quinta série, onde ele vai ficar mais solto, não vai ter mais o paternalismo que a gente carrega até, até..., tem educador que leva a vida toda, que eles ficam até a quarta. Então é função minha disseminar isso. Eu acho importante a função da professora de quarta série. E onde eles estão despertando pra sexualidade também. Eles estão mudando de 10 pra 12 anos. Então eles brincam muito na quarta. Porque os hormônios estão à flor da pele, então o professor tem que ser muito dinâmico. Eles brincam muito por causa dos hormônios, eles falam muito de sexo, eles brigam muito com os pais, eles entram em conflito com eles mesmos por causa da mudança do corpo (professora Halza).

O surpreendente destes comentários é o nível de abertura das professoras para encarar assuntos "espinhudos", que socialmente não são muito bem vindos. Até pelo predomínio de uma formação mais conservadora, temos um costume de não lidar com determinados temas. Nas entrevistas, foi possível perceber que os assuntos menos cômodos eram expressos e, de alguma forma, justificados. Não há como negar a influência da nova LDB - de 1996, dos PCNs – de 1997 e do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, de 1998, distribuídos amplamente nas escolas. Tais documentos influenciaram na absorção da necessidade do professor colaborar para que os alunos

> *sejam capazes de posicionarem-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (...) assim como, conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação...(PARÂMETROS, vol 1, 1997, p.107)*

Sem dúvida, que a distribuição massiva destes documentos, por parte do governo federal, contribuiu para ampliar a abertura dos professores, porém o que se viu nessas respostas foi algo estimulante; pois, assumindo que não dominam todos os assuntos, mas sem negar-se a encará-los e pedindo ajuda, quando necessário, as professoras repassam essa referência de pesquisador para os alunos. Mesmo a única professora que pretende ater-se ao "assunto da sua aula" já reconhece a necessidade de incluir o tema da violência. Não tem jeito, a realidade

invade todos os espaços, não dá mais para a sala de aula estar isolada do mundo á sua volta – o desafio é encontrar os meios de fazer esta integração.

Sobre esta abertura para assuntos pouco convencionais, no que se refere a uma sala de aula tradicional, há um depoimento que envolve ludicidade e autoconhecimento - num diálogo de uma professora com a mãe de um aluno, que também é professora – onde é revelada algumas das muitas possibilidades desse recurso pedagógico.

Tem a mãe de aluno meu que ensina num curso de pós-graduação, e ela trouxe aqui (se não quiser gravar nem grave, já que não é diretamente sobre o assunto, é só pra ilustrar), ela chegou na minha sala e eu estava mostrando a atividade lúdica que eu tinha feito naquele dia. Ela disse: 'será que eu posso usar essa atividade com meus alunos lá na pós-graduação? Eles estão insuportáveis. Eles estão jogando bolinha, eles não me ouvem; eu já saí da sala, assim, rouca. Estou tendo um estresse, eu estou tendo um problema nas cordas vocais, por conta dessa turma; e eu estou vendo que o nível de insatisfação deles é muito grande'. Eu disse: 'porque você não entra no jogo deles?' E, aí, ela me disse assim: 'o que eu faço?' Eu disse assim: 'eu vou olhar umas vivências, onde você pode parar, entrar com vivência, esquecer sua matéria, por alguns segundos, ou, se for o caso, até uma manhã inteira, e você vai conquistá-los, você vai ter momentos prazerosos com eles.' Ela fez a experiência e...tudo mudou. Então, ela era séria, era o tipo do professor sério, comprometido com o trabalho, que queria muito que os alunos aprendessem, e a faculdade era de uma camada social de poder aquisitivo alto, também não era de muita brincadeira. E ela estava tendo inúmeras dificuldades na classe dela e com a vivência, entrou a ludicidade, entrou outra coisa que não era a área dela; ela é economista, essa área mais estatística, uma área muito a nível de cálculo. E ela disse que foi uma conquista. Ela passou a conhecer os alunos, que ela não conhecia, a nível de eles chegarem para ela e contarem fatos da vida, coisas pessoais, e a aula começou a ficar mais leve e interessante, pra ela e para os alunos. O aluno começou a ver que o professor é um ser humano; que tem um ser humano lá, que está enxergando ele, com outro olhar, não só de professor e aluno. Mas vendo ele como ser humano completo. Ela se conheceu e conheceu, melhor, a relação com os alunos – tudo isso, através da ludicidade (professora Albertina).

Tal experiência, riquíssima por sinal, demonstra, entre outras coisas, que quem vive a ludicidade como recurso pedagógico, associado com o autoconhecimento e abertura para a relação entre as pessoas (algo muito mais amplo que uma verticalizada relação professor-

aluno), encontra mais probabilidades de aprender com os processos e alcançar objetivos com menos obstáculos e desperdício de energia.

Auto-estima

A necessidade de dedicar-se a melhorar a auto-estima dos alunos é outra das poucas unanimidades entre as professoras; com pequenas variações de intensidade, todas afirmaram desenvolver esta prática com os estudantes. Elas garantem que estimulam a persistência, a autovalorização, a redução da desqualificação de si e do outro, e criam mecanismos de reforço para melhoria da aprendizagem e evitar o uso da violência – algumas poucas sinalizam o uso da auto-estima como instrumento para que as crianças acreditem nelas mesmas e possam se tornar adultos saudáveis. Apresento, a seguir, os depoimentos das professoras.

A auto-estima é o tempo todo. Eu digo sempre: 'você é capaz, você consegue, se não conseguir da primeira vez, da segunda, da terceira, da quarta, da décima'. E assim, sempre uso os exemplos dos 'Gugas' da vida, do que ele traz como exemplo da vida prática dele. O Guga, 'porque o Guga conseguiu, foi um esforço, não foi? você também consegue, a mesma coisa'. Sempre trazendo, fazendo paralelos com o que eles acreditam, o que eles vivenciam (professora Albertina)

Eu acho que é um dos pontos fundamentais do ser humano. A auto-estima tem a ver com qualquer profissional. Não só educando, qualquer profissional que não se ama ele não é um bom profissional. Pode ser um lixeiro, uma empregada doméstica, pode ser qualquer profissional. Porque toda pessoa que não se ama não consegue fazer bem o seu trabalho. Por exemplo, se você é uma empregada doméstica e não se ama, nem valoriza o que você faz, você desqualifica o que você faz, é quando você faz um trabalho sem qualidade. Diferente de quando você se ama, gosta do que você faz. Você pode até não estar satisfeita momentaneamente com aquilo que você está fazendo, você galga outros degraus, mas tudo é um tempo. Se você aproveita bem aquela experiência, aquela experiência vai te enriquecer para você alcançar outra experiência (professora Cristina).

Entra. Se a gente está trabalhando, acho que você tem que estar o tempo inteiro valorizando mesmo a criança. Tem que ter, ainda mais aqui na escola. Que a gente a trabalha assim, se você vê que a auto-estima da criança está lá embaixo, você vai buscar maneiras para que ele se sinta bem, pra que ele se sinta útil. Porque é uma coisa assim que deixa a criança bem, como é que eu posso colocar, o rendimento dela passa a ser baixo, em relação ao que era antes. Vamos colocar a criança que vem bem e aí a auto-estima e aí

começa a cair e ele também começa a cair de produção. E você ali, poxa, você tem que fazer alguma coisa, tem que conversar, tem que estar buscando o que ele tem, para que ele volte a ser o que ele era. Ou então melhora, sabe, além do que que ele era. (professora Beatriz)

Na vivência, na convivência, na maneira de tratar um ao outro, essa coisa da desqualificação. É a construção do grupo. E a gente tem um momento que eu sempre converso com eles, que a gente tá ali junto, tá vivendo junto em grupo e tem que aprender a conviver junto, a cuidar um do outro; é um tema muito trabalhado. Tanto que surgiu o Projeto Convivência; de coisas pequenas a gente consegue elaborar, fazer textos , vivenciar, pensar, falar sobre isso. Tiveram coisas muito bonitas, até apresentei no Espaço X. O detalhe do dizer, a liberdade de poder comentar com o outro: 'eu não gostei disso, disso e disso de você'. Aquele momento é a pessoa que está importando, no momento aquele comportamento não tá legal; vamos ver como é que faz pra ficar bem claro.Eles podem falar um com o outro, aprender a estar valorizando e não criticando (professora Dárcia).

Isso tem a ver muito com o que eu oriento eles, buscando sempre a integração da criança com o grupo. Não podemos subestimar os pequenos atos das crianças, pois isso acaba com a auto-estima delas (professora Egina).

Muito, muito. Sempre estou, porque lá tem muita violência onde a gente trabalha. Então estou sempre trabalhando essa coisa do porque isso meu bem, fale, você pode falar e você vai conseguir da mesmo forma sem ser batendo. Estou sempre, às vezes, levando fita do 'sótão encantado', que tem aquelas coisas, tem os meninos brincando com violência, estou sempre levando um música, estou sempre falando para eles que não é necessário, às vezes eu escrevo em tarjas de papel temas assim para eles encenarem 'a sala de aula onde todos os alunos são bagunceiros' depois a gente discute, entendeu. 'A sala de aula onde todo mundo é comportado', situações do cotidiano, a morte, uma vez já botei o enterro, aí eles fizeram o caixão (professora Fátima).

A vida inteira, o momento todo.A auto-estima, eu trabalho muito em cima do que, de primeiro eles acreditarem nele mesmos, na potencialidade deles. E a gente tem uma série de trabalhozinhos que eles vão despertando, né, pra o que ele é capaz de fazer, de dizer, de escrever, de pensar. Então a gente vai trabalhando com isso, dando o suporte, dando a devida importância, os colegas também vão ajudando sem perceber, né, porque esse trabalho eles fazem sem perceber que eles estão fazendo, e pronto aí eles despertam. Quando eles pegam esse fiozinho e vê que o fio não é um fio qualquer, é um fio de aço, eles não largam mais. Aí eles vão embora, já começam a caminhar sozinhos. Então tem relação o tempo todo,

e eu acredito que você só aprende quando você quer, quando você vê necessidade para isso. É um erro, muitas crianças vêm pra escola sem saber o que é que elas vem fazer aqui. Ela não quer, mas é obrigada a vir; então, ela vem de má vontade, sem desejo, porque você não pode impor sua vontade. E várias outras coisas que acontecem, que nem vergonha perante seus amigos, e que lhe impede de você aprender, impede de você se relacionar direito com seus colegas, com os professores, com os mais velhos, porque tudo eles refletem uma imagem, né, do que acarreta, que pesa mesmo. Então a auto-estima é um caminho, né, é um caminhozinho que você abre para que você possa entrar pela mata adentro, né, desbravar (professora Gatrícia).

Tenho necessidade grande de trabalhar com a auto-estima, não só como educadora, mas como mãe, acho que o combustível gerador de um adulto saudável é alguém que mantém sua auto-estima num nível legal. Apesar de, às vezes, cometer falhas, como educadora, minha preocupação em primeiro lugar é em conduzir a pessoa, o aluno, a criança, seja quem for, de maneira que não se macule, de forma nenhuma, a auto-estima (professora Ísis).

Incluo a auto-estima fazendo incentivo e reforço individual (professora Jindimeire).

Com certeza, através da ludicidade. Por isso que eu te falei que eu brinco muito na sala. Eu tenho uma aluna que ela é muito tímida, extremamente tímida. Ela foi aluna de uma outra colega, e agora está comigo. Minha colega já me disse várias vezes, 'eu não sei como fulana de tal está falando em sua sala; quando eu olho que ela está sorrindo...', ela fica impressionada quando passa no corredor e vê a menina sorrindo. Porque no ano passado ela ficou o ano todo sem rir; era a melhor aluna, fazia tudo, mas era assim ó, não levantava os olhos pra você. E agora não, ela ri, ela brinca, ela ainda é tímida, mas ela vai no passeio, ela canta. Eu nunca olho pra ela.

Eu tenho um trabalho assim, eu tento evitar de ficar olhando. Tem menino que você fala 'ah, aí hein', com ela eu nunca faço isso. Então eu não inibo ela em forma alguma, em espécie alguma. Se ela acerta eu nunca digo 'ah, acertou porque era a melhor, acertou porque era Lúcia'. Não, 'muito bem Lúcia, vá'. Ou, 'errou? não acredito, vam'bora consertar'. Eu trato ela dessa forma. Então, durante as aulas eu brinco com ela muito, e ela já está se soltando. Outro dia,uma colega professora falou: 'eu não acredito que, no final do ano, essa menina vai estar correndo pelos corredores'. Eu disse: 'você vai ver, é o meu objetivo.' Agora, a gente estava terminando os exercícios pra assistir uma peça, ela estava lá quietinha, eu já tinha corrigido o caderno dela e ela estava me esperando e tinha umas quatro me rodeando, conversando como o quê, e ela lá, sentada na minha frente, me olhando,

morrendo de vontade de vir pra cá, mas não teve coragem. Eu disse: 'Ana, dê espaço aí pra Lúcia entrar, venha Lúcia, vem pra cá'. Ela quis se levantar, mas não teve coragem. Então, talvez, eu acredito que seja um problema de auto-estima. Não sei porque, ela é muito boa aluna, é bonitinha e tudo. A timidez dela influencia na auto-estima, porque ela é muito... Tenho dois alunos assim, ela e Roberto.

Roberto tem a auto-estima muito baixa e ela lida com a timidez. E ele lida, assim, com grosseria, com malcriação: 'eu sei que está tudo errado mesmo', ele já chega dizendo isso. Eu falo: 'deixa eu ver aqui, ah, mas não acredito, um está errado mesmo, mas acertou três: então, ganhou três ou um?'. Então eu levo assim numa boa. Agora mesmo, eu corrigi o dever dele, estava todo errado. E eu não reparei que era dele. Eu estava sentada muito próximo e ele me deu pelo cantinho e eu não vi que era Roberto, fiquei até chateada. Eu corrigi e estava tudo errado. Eu falei 'vam'bora, volta a fazer tudo de novo'. 'Eu sabia que essa porcaria estava toda errada' ele falou logo, 'não vou fazer mais nada'. Quando eu virei, pensei: 'não tem mais jeito', aí eu já tinha feito. Aí, então, eu trabalho dessa forma. Tanto que ele era muito bruto, ele chorava muito, por conta disso, ele não acreditava no potencial dele, e entrava em conflito com ele mesmo. No dia que a família veio à escola eu conversei com a mãe dele, a mãe disse que em casa é assim, que eu tivesse paciência, ela sabe porque a irmã é também da sala, sabia que chorava em algumas colocações que eu fazia, mas eu pedi para ela deixar eu trabalhar do meu jeito, e no final do ano ela ia dizer que não acreditava. Hoje, ele faz menos grosseria do que no início do ano, mas ainda faz. Ele continua a achar que tem muito mais coisa errada do que certa no dever; mas, ele já acredita que alguma questão no dever dele possa estar certa. Não tenho dúvida que melhorando a auto-estima dele isso também vai melhorar o rendimento dele (professora Halza).

Momentos de pausa

Como era de se esperar, todas as professoras gostam de ler em seus momentos de pausa; muitas incluem música, estar com os amigos, assistir filme; três destacaram os filhos e a família; duas lembraram de teatro e pintura. Isoladamente, foi citado uma vez escultura, mergulho, praia, parque infantil, bordar, cozinhar, internet (algumas das quais para ajudar a livrar do estresse). Uma professora comentou que apenas recentemente começou a aproveitar melhor as pausas : "minha mãe, sempre foi muito trabalhadora, assim, de arrumar a casa e fazer faxina; então, eu sempre ajudava ela com essas atividades, e me preocupava também em ajudar amigos nas horas vagas, mas hoje, eu procuro ir à praia, ao cinema, ao teatro, ler um livro, bordar, cozinhar e sair com amigos (professora Egina).

Algumas expressaram dificuldades para obter momentos de pausa, principalmente por causa da necessidade de ocupar o tempo cuidando dos filhos menores. Apenas duas citaram, sem muito destaque "não fazer nada" como opção para os momentos de pausa. E chamou muito a atenção uma professora que disse não ter pausa; após sua justificativa, ficou evidente que não deixa de haver momentos de intervalo, mas é que eles eram muito ocupados com atividades obrigatórias diversas. Ela afirma que, mais recentemente, vem aproveitando melhor o tempo e vem tentando desvencilhar-se de tanta atividade obrigatória.

Eu não tenho, eu tenho muito pouco. Pouquíssimo momento de pausa. Eu saio de lá [da outra escola] *doze horas, vou em casa, almoço com meu filho, eu tenho que estar aqui uma e meia, saio de casa a uma e quinze, vou de carro, mas mesmo assim atraso. Meu filho exige muito de mim, brincar um pouquinho, jogar, dar comida, aí eu fico até uma e vinte, e saio de lá correndo e chego aqui uma e trinta e cinco. Olhe pra aí, todo dia chego com 5 minutos de atraso. Só aqui, eu tenho uma pausa: de 5 às 7. Agora eu estou indo em casa. Estou sentindo que meu filho está tendo mais necessidade disso. Ano passado eu ficava na internet. Hoje eu vou mais em casa. Fico fazendo planejamento, corrigindo atividades, e fico navegando nesse período de 5 as 6, eu volto pra cá a noite, ou fico. Fico direto as vezes. Das 5 as 6 eu aproveito para corrigir dever, atividades. Em final de semana eu trabalhava. Agora não. Eu acumulo, faço de 5 as 7. Eu fico mais com meu filho. Agora, eu fico me policiando, este ano, eu estou com esse objetivo. Eu tenho ido mais ao cinema com ele; eu ia muito ao cinema de 5 às 7, pegava a sessão de cinco e meia, chegava aqui sete e pouco. Agora não, eu vou em casa, agora eu aproveito os finais de semana saio com ele vou para o cinema, vou para o teatro, vou numa praia, vou num projeto, então agora eu estou sabendo usar melhor o tempo com ele. Ele e meu marido.*

Fica evidente, a partir desses depoimentos que todas as professoras consideram que praticam o autoconhecimento e que estão em sintonia para a elevação da auto-estima dos alunos. É curioso investigar um pouco mais porque ambas as praticas estão associadas com melhora de desempenho e perspectiva de auto-ajuda. Do ponto de vista da relação autoconhecimento e ludicidade, parece que os depoimentos apontam mais para aperfeiçoamento de condutas do que vivências lúdicas. Talvez seja a área que, atualmente, esteja mais distante de desenvolver interface consciente com recursos lúdicos.

2.2.4. A inclusão da ludicidadania

Após responderem blocos de questões sobre ludicidade, cidadania e autoconhecimento, cada professora foi convidada a refletir sobre quais as possíveis repercussões da introdução destes elementos, articulados na ludicidadania, na formação regular do educador. A quase totalidade dos comentários considerou altamente favorável incluir a ludicidadania, pois propiciaria, principalmente, mais recursos para lidar com o outro, enquanto ser humano, não só como aluno. Algumas destacaram a possibilidade de "humanizar a educação", já que a sala de aula "não é só razão, ou a matéria que você ensina".

Várias professoras sinalizaram que a inclusão da ludicidadania é um trabalho difícil e lento, "a passos de tartaruga, mas que pode revolucionar"; uma delas ressaltou que "infelizmente, pouquíssimos educadores estão preocupados com tudo que implica na formação do cidadão". Entretanto, outra professora apresentou um entendimento diferente, pois ela acredita que esta inclusão já foi iniciada quando da implantação dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. A seguir apresento trechos dos pensamentos das entrevistadas.

Traz mais segurança para lidar com o ser humano, não só com o aluno (professora Albertina). *Muda muito a educação, muda para melhor; precisa incluir o lúdico na universidade, é difícil mas é necessário* (professora Beatriz). *Tem a ver com se dar conta, de se ver como se é, como se brinca, como vê o outro, tornando a pessoa mais integrada e autêntica. Não é fácil* (professora Dárcia). *Deixará os educadores mais descomprometidos com suas próprias coisas e mais atentos com o que é, verdadeiramente, do aluno* (professora Egina). *Melhora mais, aprende a se ver como pessoa e ao outro também* (professora Jindimeire).

Seria uma revolução no jeito de ser do educador. Porque as pessoas estariam muito mais abertas para enfrentar uma sala de aula. Porque quando você vai enfrentar uma sala de aula você não vai só lidar com o assunto da matéria que você ensina. Você vai lidar com pessoas. Cada pessoa com um cabeça, com uma vivência familiar, com uma lacuna diferente (professora Fátima *). Ajudará a tirar a parte ditatorial do 'educar só pela razão', enriquecerá mais os educadores e a sociedade. Humanizar a educação é o que, é você ver o ser, como fundamental na educação. Esse ser que tem sentimentos, esse ser que é inserido de todo o contexto de vida, que precisa dessa coisa da ludicidade, que precisa dessa vivência com o novo* (professora Cristina).

Os PCNs já estão trabalhando por aí, as pessoas já estão preocupadas com essa questão. Trabalhar temas transversais e tudo isso. A questão da cidadania, da brincadeira, da recreação na educação física já está presente. Então, a gente trabalha recreação com os meninos aqui. Acredito que seja muito mais interessante. Imagine você, ficar o tempo todo fazendo avaliação, no caso de auto-conhecimento, se conhecendo, você ia ser um educador de mão cheia. Você ia errar menos, ia trabalhar melhor, ia formar cidadãos mais comprometidos, mais competentes, menos traumatizados, menos introvertidos, mais extrovertidos, acho que seria interessante (professora Halza).

Reformulação da prática; iria desfazer o modelo maçante e conteudista que valoriza mais a quantidade de assunto, preso em um tipo de avaliação; quando você utiliza outros instrumentos como o brincar, o fazer diferente, você pode se tornar um educador melhor. É um trabalho lento, a passos de tartaruga mas que pode revolucionar. Infelizmente, pouquíssimos educadores estão preocupados com isso, com tudo que implica na formação do cidadão. Há muita resistência das pessoas no se conhecer, tocar, trocar; atualmente, predominam regras que só fazem separar as pessos. Juntar essas três coisas, brincar, cidadania e autoconhecimento ajuda a formar grupo que permite que se cresça junto e mais facilmente (professora Ísis).

Um caminho diferenciado, em relação a todas as demais, foi apontado pela professora Gatrícia, sem manifestar oposição à possibilidade de inclusão da ludicidadania na formação regular do professor, ela advertiu para o necessário cuidado com a implantação de novidades, recomendando que seja estimulada a parte criativa dos próprios professores e não a repetição de discursos elaborados por outras pessoas. Ela, também, foi a única a lembrar que a educação necessita incorporar muitos outros elementos além do que estava sendo questionado.

Teria que ser com um certo cuidado pra não ficar só na repetição do que já existe, copiando coisas ou discursos bonitos; não pode ser só recreação ou alguma experiência rapidinha de autoconhecimento, é preciso estimular a criação por parte dos próprios professores; a cidadania precisa ser trabalhada o tempo todo, dentro e fora da faculdade. Mas não pode ficar só nisso, é preciso incorporar, também, informática, educação à distância e outras coisas; é fundamental o suporte teórico, o estudo aliado com oportunidade de práticas (professora Gatrícia).

2.2.5. A principal tarefa do educador

Sobre a principal tarefa do educador nos dias de hoje, as respostas das professoras entrevistadas podem ser agrupadas em dois grandes blocos: um, mais para o individual e outro mais para o coletivo. No primeiro bloco, concentram-se as propostas que envolvem a melhoria da relação professor-aluno direcionada para o estímulo ao desenvolvimento e acolhimento individual do estudante. Seja a partir do professor que "estuda o tempo todo", ou que sabe da "importância de ser referência na vida do aluno", ou a partir do aluno, buscando despertá-lo para o valor do conhecimento, ou estimulando sua auto-estima. Posso afirmar que metade das professoras aproxima-se desta visão.

No segundo bloco estão as propostas de contribuição para que o aluno amplie a forma de ver o mundo, reduza o individualismo, posso enxergar o outro, seja um cidadão participativo e integrado á sociedade. Claro que não são dois blocos rígidos e estanques, algumas colocações são permeáveis a ambos os aspectos; entretanto, é perceptível que a maioria das falas ainda não está plenamente integrada ou complementar – como parece ser o mais desejável no tipo de prática educativa que essas professoras estão buscando. Vale ressaltar, também, que a valorização da transmissão de conteúdo está presente em todos os depoimentos, assim como a importância de não permanecer restrito e estacionado nesta função. Sem dúvida, este é um excelente sinal dos tempos, ainda mais quando registrado por aquelas que estão entre as consideradas melhores nas sua escolas.

No bloco que pode ser considerado com uma certa ênfase no aspecto individual estão os seguintes depoimentos:

Ter consciência que deixa marcas nos alunos para o resto da vida (professora Albertina)– *Estudar o tempo todo, buscar o novo sem desprezar o velho* (professora Beatriz) *É a demanda do acolhimento. O acolher pra poder nutrir alguma coisa para esses meninos. Nutrir um carinho uma consideração para vivenciar alguma coisa. Não é estar por estar. Não é só estar passando um conteúdo, é você estar junto da criança, ouvindo, trocando* (professora Dárcia).

São tantas as principais tarefas. Olhe, a principal tarefa de um educador é as estratégias, sabe, pra despertar o aluno. Hoje não, sempre, eu acho. É você achar o caminho pra despertar ele pro conhecimento. São as estratégias que você usa pra despertar a importância do conhecimento na vida da criança. Então, isso já ajuda muito, porque depois que ele aprende a estudar, não é que aprenda a estudar, mas que ele saiba o valor do conhecimento, ele não se torna ignorante nunca mais (professora Gatrícia).

*A principal tarefa? Uma só? Não sei se seria passar conhecimento de vida, conhecimento no sentido geral.; Não sei se seria ser um referencial, ou seria, também, uma forma de passar conhecimento, de lidar com as competências. Acho que é isso, como professor, saber lidar com as competências. Saber dosar essa questão. De passar conhecimento, de lidar com a auto-estima, de desenvolver atividades lúdicas; assim... não sei uma coisa específica. De passar esse tipo de informação, de ser um referencial (*professora Halza*).*

Os cinco depoimentos que considerei com uma certa tendência a valorizar mais o aspecto coletivo estão apresentados a seguir.

Dentro de tudo isso que a gente colocou, fazer com que o aluno seja um cidadão, e se sinta participativo e integrante da sociedade, e que esteja ligado com as coisas que acontecem (professora Egina). *Trabalhar com amor, resgatar o amor também nas crianças, o potencial que trazem. Trabalhar com amor é reduzir o individualismo, o preconceito; poder enxergar o outro, compartilhar com outro. Tornar seu aluno um ser social, tornar ele um ser que convive em sociedade bem, emocionalmente bem, você está trabalhando o básico, que é o amor* (professora Cristina).

Eu acho que é mediar o ensino. Mediar o que o aluno já traz com ele e ver como que você faz essa junção do que ele traz, o que a escola e o espaço te oferece, do que você traz de sua vida e do conteúdo de sua matéria (professora Fátima). *È com a auto-estima, estimular a autoconfiança, colaborar para a formação de um sujeito que se respeite e que saiba sua função no meio, escola, trabalho, família, nas brincadeiras, na sociedade* (professora Ísis). *Passar conhecimento, não só conteúdo, ampliar a forma de ver o mundo, ampliar o autoconhecimento* (professora Jindimeire).

Após a reflexão sobre a principal tarefa do educador, perguntei-lhes se elas consideravam que realizavam (ou) não tal tarefa. Todas disseram que sim e creditam isso, principalmente, ao esforço e compromisso pessoal, à idade, aos cursos de atualização e vivências. Várias afirmaram que as vivências ajudam muito: para uma delas foi extremamente marcante a postura de um coordenador de vivência que ajudou aos professores, que também são pais, a refletirem e liberarem as culpas pelas lacunas na educação dos próprios filhos – "cada um educou o seu filho o melhor possível, segundo as circunstâncias"; foi também numa atividade desta natureza que, outra professora, deixou de carregar a culpa por não ter curso superior. Muitas também creditam à família, boas marcas de uma infância considerada legal e à busca espiritual; vocação para ser professora, busca de fazer o melhor. È importante registrar uma

ausência: nenhuma das entrevistadas referiu-se ao curso de magistério ou pedagogia como ponto de apoio para o fato de exercerem bem suas atividades profissionais.

Outras duas colocações merecem destaque. Para uma professora, ela consegue desempenhar um bom papel de educador por causa de seu contato com a arte e a prática de autoconhecimento:

Ter trilhado pelo caminho da arte foi fundamental. E aliado a ter descoberto a arte, ter participado de grupo de teatro, ter viajado, ter começado o auto-conhecimento, da busca da espiritualização. Com a arte, com o auto-conhecimento, eu aprendi a não discriminar. E isso é muito importante, porque eu levo isso para os meus alunos; normalmente, eles terminam um desenho e já começam a depreciar a eles mesmos. E no caminho da auto-estima, do autoconhecimento isso muda. No caminho da espiritualidade você não discrimina; mesmo quem lhe discrimina você não sente raiva, pensa: 'poxa, ele ainda não está preparado, ele ainda não chegou lá, é uma pena', só fica dolorida porque você vê que tem pessoas que ainda não estão pensando a mesma coisa que você (professora Fátima).

A professora Beatriz acredita que consegue praticar a principal tarefa do educador porque ela não tenta impor um jeito adulto de ser às crianças:

Tenho uma aceitação do jeito natural da criança –correndo, suando, falando muito– pois, lembro que eu também era assim. Não estou preocupada só com a minha própria vida, o meu próprio desempenho. É preciso escutar a criança, olhar no olho, buscar confiar, ter flexibilidade para perceber o que é prioridade em cada momento (às vezes, não estava previsto parar para escutar a criança naquele exato momento, mas se surge uma necessidade real, paro tudo e vou ouvir).

2.2.6. Encerrando entrevista

Após a conclusão dos cinco blocos de questões da pesquisa (I - Identificação pessoal; II - Ludicidade; III - Cidadania; IV - Autoconhecimento; V - Geral) ofereci, a cada professora, a possibilidade de encerrar a entrevista com algum comentário final, algum adendo, algo que ela sentisse necessidade de enfatizar, ou rever, ou acrescentar. A metade delas fez uso desse momento: três enfatizaram a importância deste tipo de pesquisa pela oportunidade do professor falar dele e pelo estímulo à reflexão provocado pelas questões apresentadas; as outras duas, complementaram opiniões sobre o educador e a educação.

Esse tipo de pesquisa é uma contribuição para essa questão urgente que é a reforma da educação. Além das questões de salário e de valorização nós professores precisamos refletir

sobre nossa prática: se a gente conseguisse fazer com que cada professor respondesse esse questionário, pelo menos os que a gente conhece, só isso já estaria fazendo um favor e uma contribuição muito grande. Quando a pessoa responde, ela reflete sobre esses assuntos e isso já é um passo para o futuro. Há pouco tempo atrás a gente não ouvia falar em nada disso. E essas coisas são muito necessárias pois ajuda o professor a perceber a necessidade de fazer o sujeito (ele aí incluído) agir e ser respeitado a partir da sua auto-estima e que saiba, exatamente, qual a sua função no meio onde vive e trabalha. Então, essa pesquisa, por si só, já é uma reflexão nesse sentido (professora Ísis).

Sua pesquisa é muito importante para um professor, por ele falar dele, da vivência dele como professor; por ele falar do brincar do ponto de vista do professor, falar da própria ludicidade dele que está diretamente ligado a formação dele e ao que acontece na sala de aula (professora Dárcia). *Eu fico sonhando que você consiga, de alguma forma, através dessa pesquisa trazer à tona a principal tarefa do educador, pois isso é necessário, é básico para o melhor desenvolvimento das instituições de ensino* (professora Egina).

Quero completar a entrevista dizendo que aprendi fazendo, errando; se você me perguntasse essas coisas há 30 anos, há 20 anos atrás as respostas seriam totalmente diferentes. A gente sai muito verde da escola. Os cursos de curta duração, a participação em palestras e seminários têm me ajudado bastante (professora Albertina).

Um dos problemas da educação é a distância que as pessoas, técnicos e professores, colocam em relação às crianças. Não existe nenhum crédito para elas, que dizer, existe assim um falso crédito; mas, de repente, você tem um potencial muito grande nessas crianças, e são desprezadas por que não atendem as expectativas de quem está ensinando. Eu acho que as pessoas deveriam acreditar mais na capacidade de aprender das crianças; meu trabalho é em cima disso, em cima da crença que eu tenho. É isso, eu acredito que eles podem, entendeu? Outra coisa que vale a pena é, realmente, procurar o caminho que lhe satisfaça e você se sinta motivada, não aceitar qualquer coisa assim, mas realmente fazer algo onde esteja sua crença – sempre haverá dificuldades, mas sua crença tem que estar em primeiro lugar (professora Gatrícia).

Concluindo, provisoriamente, a compreensão estabelecida sobre a presença da ludicidadania na prática pedagógica, numa breve síntese, posso afirmar que além do empenho e envolvimento com o que já fazem, estas professoras estão abertas para aprenderem e interagirem com novos instrumentos e conceitos. De forma alguma é possível agrupar o conjunto de professoras como se fosse um só bloco; a diversidade de história de cada uma

revela desde ativas militantes, membro de executiva nacional, até quem é peremptória em afirmar que partido político atrapalha. Sem dúvida é um quase mosaico espelhando muitas das posturas encontradas no país. No próximo capítulo, apresento um panorama mais detalhado sobre as possibilidades desta relação entre autoconhecimento e cidadania/direitos humanos através da ludicidade.

Capítulo 3. Brincando na prática educativa

Cumpre cantar

Cumpre cantar a canção interior

Todos têm uma canção pra cantar

Todo Homem tem uma canção pra cantar

Uma canção em si mesmo

Cumpre reencontrar a canção

Um canto num canto

Um tanto de luz quer vibrar

A própria música cantar

A própria nota soar

Somar sonar somar à musica maior

Todo Homem tem uma canção pra cantar

Uma canção em si mesmo

Cumpre reencontrar a canção

(Zuarte Júnior)

Capítulo 3. Brincando na prática educativa

3.1. Algumas considerações (in)conclusivas

Considerando esta dissertação uma prática educativa com muitos momentos de ludicidade, onde o relevante é o processo – estou concluindo uma etapa, sei que essa prática lúdica, logo em seguida, continuará de uma outra forma -, neste momento, posso registrar **as quatro principais considerações** que brotaram como produtos temporários desta pesquisa brincante. São as considerações (in)conclusivas que tenho atualmente: não me furto a afirmar as minhas certezas do momento, nem me torno dependente delas, deixando-as livres e abertas para outros arranjos, em outras ocasiões. Ei-las:

1. O principal eixo condutor da prática educativa está ancorado na visão de mundo predominante no educador;
2. A ludicidadania pode ser um recurso adequado para colaborar na explicitação dessa visão de mundo predominante no indivíduo;
3. A ludicidadania constitui uma forma integrada de educar ludicamente, o que implica autoconhecimento e aprendizagem vivenciada de direitos humanos e cidadania;
4. Identificando o grau de percepção de ludicidadania na história de vida do educador, é possível destacar os aspectos mais favoráveis e as lacunas a serem convividas.

A primeira percepção conclusiva da pesquisa, após a sistematização das entrevistas, em confronto com minhas vivências e o suporte teórico escolhido, foi surpreendente para mim: parti em busca de elementos sobre ludicidade, cidadania e autoconhecimento na história de vida de professores e o que emergiu de mais importante é que **o principal eixo condutor da prática educativa está ancorado na visão de mundo predominante no educador**. Pode ser que, para outros pesquisadores, esta conclusão seja óbvia; contudo, em meio a tantos elementos significativos colhidos nas histórias de vida pesquisadas (vários, são altamente relevantes e causam repercussões na atuação profissional), o que é mesmo determinante na prática educativa é o conjunto de valores predominantes no olhar e na atitude do educador frente ao mundo ao seu redor (estes valores são bem mais significativos que as técnicas ou instrumentos utilizados durante a formação acadêmica curricular). É claro que a cultura

escolar também tem seus componentes direcionadores, que contribuem, intensamente, para influenciar o tipo de percepção do educador; entretanto, parece que, na maioria das vezes, os valores da cultura escolar são englobados/absorvidos/reforçados ou interpretados pela tendência predominante no indivíduo.

A segunda percepção é que **a ludicidadania pode ser um recurso adequado para co-laborar na explicitação dessa visão de mundo predominante no indivíduo** e para que, de fato, se fortaleça a construção de uma educação singular e plural (sintonizada com o contexto local e, ao mesmo tempo, comprometida com a melhoria da qualidade de vida no planeta). Atualmente, a maioria dos educadores vivenciam, de maneira fragmentada e desarticulada, atividades lúdicas, práticas de autoconhecimento e exercícios de cidadania/direitos humanos. A integração dessas vivências pode propiciar o dar-se conta de qual visão de mundo está predominante na pessoa ao longo do processo vivente.

A terceira percepção é que **a ludicidadania constitui uma forma integrada de educar ludicamente, o que implica autoconhecimento e aprendizagem vivenciada de direitos humanos e cidadania**. A atividade lúdica contém, dentro se si, na sua natural expressão, os recursos que remetem para uma incorporação consciente dos princípios dos direitos humanos e da cidadania – a depender da visão de mundo predominante no educador, isso poderá ser mais ou menos explicitado. Se houver atenção suficiente, é possível perceber como toda vivência lúdica tem o potencial de apreender, simultaneamente, a si mesmo, a relação com o outro e com o mundo.

A quarta percepção é que, **identificando o grau de percepção de ludicidadania na história de vida do educador, é possível destacar os aspectos mais favoráveis e as lacunas a serem convividas** (e/ou preenchidas, eventualmente) no caminho da construção deste recurso de um projeto pedagógico em sintonia com a atualidade. Também aqui, é fundamental que o educador possa realizar, de maneira transparente, a opção individual para tal confronto, e que as metas sejam traçadas em comum acordo com cada um.

No caso das dez professoras entrevistadas, percebi a existência de um alto grau de envolvimento, esforço, dedicação e compromisso com a atividade profissional abraçada por elas, ao lado de um avançado processo reflexivo sobre a própria prática, numa busca de aperfeiçoamento e de melhor desempenho para si e para os alunos. A boa vontade e disponibilidade para mergulhar nas recordações e reflexões envoltas nas 25 questões propostas pelo roteiro não deixam margem para dúvidas. É importante ressaltar que, do ponto de vista das características profissionais, estas professoras não representam a maioria da sua categoria: elas

lêem, pesquisam, e investem em aprendizados; até por isso, alguns dos elementos colhidos para análise podem apontar necessidades gerais bastante evidentes (num outro momento, valerá a pena usar o mesmo roteiro de entrevistas com professores escolhidos aleatoriamente). No nível da expressão oral, constatei que não há o predomínio de uma postura autoritária ou distante dos alunos; ao contrário, percebi o cuidado para que seja fornecida uma boa educação.

Mas qual a visão de boa educação para estas professoras? Aqui está a importância essencial da visão de mundo: inseridas na tradição positivista ocidental, parece que o esforço educativo está direcionado para um modelo linear de esforço-sucesso, ordem-progresso, no qual a meta única é, em última instância, um resultado positivo, conforme o esperado pelo poder hegemônico condutor do conjunto da sociedade. Ou seja, o que valida este tipo de "boa educação" é alguma autoridade externa, socialmente referendada pelos que detêm o poder de mando.

É como se, por trás do esforço genuíno de desenvolver práticas educativas mais modernas, menos agressivas, mais atraentes, que "despertem a importância do conhecimento na vida da criança" e que levem em conta a auto-estima dos alunos, houvesse **pouco espaço para incluir a valorização da autoridade interna dos seres envolvidos**. Tal inclusão pressupõe o reconhecimento do confronto do jogo de forças que permeia tudo que é vivo – só com muito esforço e sofrimento é possível continuar tentando negar que tudo quer viver, até a própria morte.

O pano de fundo que parece sustentar, predominantemente, a visão de mundo apresentada pelas professoras, na época das entrevistas, indica uma expectativa de harmonia futura, subordinada a que todos cumpram/obedeçam bem a sua parte. Essa idéia de harmonia sem enfrentamentos ou instabilidades – um desejo legítimo de um mundo de paz, sem sofrimentos, para si (e em muitos casos para todos os demais) - confunde e dificulta aceitar o confronto como elemento integrante da harmonia na sala de aula e na vida. Talvez, isso seja derivado do fato de estarmos imersos num modelo de sociedade cujo poder hegemônico tenta obter controle, segurança e estabilidade nas relações pessoais, do mesmo modo que pensa conseguir nos mecanismos físicos.

Entremeando os projetos desse tipo de harmonia na forma (na aparência, na casca visível, palpável), há um quase consenso, não explícito, sobre a finalidade de negar a necessidade de legitimar nossos confrontos interiores. Num esforço para suprimir as desagradáveis conseqüências dos freqüentes confrontos dentro de nós, recusamos a possibilidade de considerar tais confrontos como recursos/espelhos/treinamentos para poder lidar (algumas

vezes, de uma maneira mais saudável e construtivista) com os acontecimentos do cotidiano e das relações – com pessoas, animais, plantas, minerais e outros seres não humanos.

Esta negação também está na base de sustentação da idéia de harmonia sem desvios, sem errâncias, que pretende não se envolver diretamente com assuntos políticos, por imaginar que, sempre, há uma relação direta entre política e sujeira, com algo que não tem a ver conosco, com algo podre que não devemos nos envolver. Infelizmente, até agora, a história da humanidade tem mostrado que tal visão de mundo não construiu uma educação singular e plural que permitisse uma convivência menos violenta e sofredora. Se esta for a meta, será necessário optar por outro olhar, que possa incluir incertezas e instabilidades no mesmo plano da paz e da harmonia.

3.2. Ampliar o espaço lúdico

As entrevistas realizadas apontam que houve um alto grau de ludicidade na história de vida das professoras de Educação Infantil, e médio uso nas do Ensino Fundamental, havendo uma repercussão proporcional sobre o uso em sala de aula: quem mais brincou, mais usa brincadeira. Parece não haver um reflexo direto disso no tipo de desempenho profissional em sala de aula, apenas no método utilizado, pois, há anos, todas são consideradas eficientes em suas escolas. As que trabalham no Ensino Fundamental tiveram mais dificuldades em perceber as influências de sua história lúdica na prática profissional, algumas disseram não saber, e isso pode ser considerado uma resposta, já que poucas usam ludicidade na sala de aula.

É interessante notar que quem brincou muito assegura, com clareza, que isto influencia positivamente na vida profissional atual. Por outro lado, há um triângulo de relação direta entre quem brincou pouco, quem não sabe avaliar se a própria história lúdica influenciou na atividade profissional e as professoras que usam pouca atividade lúdica na sala de aula. Apesar disso, vale lembrar que esse triângulo não é inquebrável, podendo ser transformado através do preenchimento das lacuna lúdica como assinalado por Marina Marcondes Machado – se houver reconhecimento dessa necessidade por parte dos envolvidos.

Quase todas consideram que podem ampliar o espaço lúdico na educação: as de Educação Infantil, enfaticamente; as do Ensino Fundamental, com uma certa cautela. Todas falam da necessidade de objetivos claros, para não perder o foco do conteúdo e da competência de ministrar tal conteúdo. Notei um substancial avanço conceitual em relação a uma época (não tão antiga assim) onde havia o predomínio absoluto de uma visão do lúdico apenas como um

recurso de recreação/passatempo; de maneira geral, pode ser considerada superada a restrição do uso da ludicidade enquanto instrumento educativo. Entretanto, pouco se falou sobre o elevado grau de exigência que é usar atividade lúdica no processo pedagógico (material, preparação, acompanhamento, avaliação e metas lúdicas podem exigir muito mais investimento e comprometimento que outras formas de aprendizagem); talvez, isso indique que, ainda, não esteja suficientemente clara a amplitude desse uso.

As professoras de Educação Infantil defendem, ardorosamente, a ludicidade como algo sério, que tem objetivo e deve ser usada com competência. Para muitas delas, isso significa que "a ludicidade não serve para todos os assuntos e não é sinônimo de piada o tempo todo", "a brincadeira deve ser usada no momento certo". Uma professora que usa bastante recursos lúdicos afirmou que "às vezes, uso atividade lúdica como sensibilização para preparar para outra atividade". Esses comentários ajudam a ilustrar a costumeira confusão conceitual entre ludicidade e brincadeira

Talvez, possamos ampliar o conceito de atividade lúdica associando-a ao estado de ludicidade, sem tanta dependência da técnica e da brincadeira. Se for possível aprofundar algumas reflexões e incorporar o conceito de atividade lúdica como o Gepel preconiza (plenitude da experiência, relevância do processo, envolvimento de todos...), possivelmente, toda atividade em sala de aula possa ser considerada lúdica, mesmo sem usar, explicitamente. técnicas de brincadeiras.

Considero que desfazer essa equivocada e freqüente associação linear entre ludicidade e brincadeira é um serviço e uma necessidade vinculados a uma visão de mundo que enfatize e se nutra, predominantemente, da transparência e da diversidade das relações. Encarar a ludicidade como um estado de espírito, não dependente dos mecanismos de sua exteriorização, permite discernir quando uma brincadeira pode ser bem vinda, para o indivíduo e para o grupo, e quando ela pode estar sendo usada, conscientemente ou não, como um recurso de crueldade, controle e dominação.

3.3. Ludicidade e preconceito

Desse ponto de vista, o preconceito, a violência e a discriminação presentes em muitas brincadeiras e atitudes não lúdicas precisam ser conhecidas, explicitadas e não valorizadas numa prática educativa que se pretenda singular e plural, acolhendo identidades e diferenças. Aqui não vai qualquer sugestão em direção a certos artificialismos do que é, habitualmente, chamado de "politicamente correto" – normas de condutas externas que, em nome de não

ofender grupos sociais minoritários ou discriminados, muitas vezes tentam forçar expressões de civilidade e respeito que não correspondem à realidade das relações humanas.

Iniciado com boas intenções de preservação dos direitos de minorias, o "politicamente correto" logo transformou-se em padrões externos de certo e errado, descolado do contexto dos acontecimentos. A busca de garantia de expressão, o mais livre possível, de cada indivíduo/grupo traz, em si, os confrontos e antídotos que dispensam excessos de ofensas ou de pseudo-cuidados, denunciando e desmascarando o não lúdico de muitas brincadeiras. O já citado, infeliz, episódio dos jovens brasilienses de classe média alta que "brincaram" de atear fogo no índio Galdino é emblemático: até que ponto podem chegar as brincadeiras não lúdicas! O fato de apenas uma professora comentar, espontaneamente, *en passant*, sobre a existência de brincadeira não lúdica pode estar revelando o quanto essa área necessita de muito investimento por parte dos educadores, mesmo daqueles que já usam a ludopedagogia.

Se, espontaneamente, houve apenas uma referência à brincadeira não lúdica, quando provocadas a refletir sobre a existência de preconceito no humor cotidiano, todas confirmaram e condenaram tal atitude. Considero que tais reflexões funcionaram como verdadeiros seminários que adubaram muitas sementes dentro de mim. A perspicácia, firmeza e amplitude de raciocínios sobre preconceito envolveram desde aspectos raciais, físicos, regionais e econômicos em piadas, encontros com amigos e programas ditos humorísticos, até ponderações sobre a necessidade de levar em conta o contexto da piada e o uso do humor como válvula de escape na dificuldade de comunicação.

Contudo, a principal advertência surgida foi no terreno do subliminar, daquilo que busca ser transmitido "de uma forma bem humorada, meio disfarçada, mansamente". Foi muito contundente o pronunciamento de uma professora que desmascarou a discriminação contra o negro e obeso (página 70), onde a "brincadeirinha, que parece cheia de ternura, tenta esconder um grande preconceito. (...) são piadinhas que, no fundo, até inconscientemente, por ignorância, todo mundo vai repetindo (...) e [nesses casos] tem um cunho de diminuição, disfarçada, do outro". A clareza desta professora foi a que, mais explicitamente, associou preconceito com ignorância. Tal vinculação, possivelmente, seja a que melhor permita perceber os prejuízos causados pelo preconceito, já que o mesmo, na sua ignorância,

> *não inclui o trabalho do pensamento, pois se forma como conclusão da experiência direta e imediata que nós temos das coisas, ele não questiona, simplesmente organiza, reúne e sintetiza os dados imediatos da experiência – parte da idéia de que ele é verdadeiro. É*

> *diferente do conceito: uma idéia que se forma a partir do momento em que nós questionamos as coisas, em que nós estabelecemos critérios para fazer perguntas, critérios para fazer as respostas, formas de conferir as respostas que foram oferecidas. O conceito é fruto de um trabalho (...), visa chegar a uma verdade* [temporalmente circunstanciada e passível de revisão - observação minha] (CHAUÍ, 1997, p.129)

Infelizmente, apesar de reconhecer amplitude nas reflexões sobre preconceito, também é forçoso admitir que o fato de apenas uma citação incluir, explicitamente, sua vinculação com a noção de ignorância, pode estar revelando dificuldade na absorção de mais profundidade na compreensão da origem dos preconceitos e na percepção de suas conseqüências para a vida de relações. Apenas para ilustrar, tomo como referência a questão do preconceito contra o negro no Brasil (destaco esta questão porque, entre outras coisas, foi a mais denunciada, através de vários exemplos, com bastante propriedade por uma professora – vide páginas 69/70).

Se os professores, bem como os demais cidadãos, insistirem em permanecer ignorantes quanto às origens da discriminação racial que atinge os afro-descendentes brasileiros, terão dificuldades em perceber seus violentos e crescentes prejuízos no cotidiano, assim como terão, cada vez menos, possibilidades de contribuir para tentar amenizar seus efeitos.

A ignorância nutre o preconceito e conduz à acomodação; num posicionamento crítico, contrário á discriminação racial, a mesma professora acima citada afirmou que "de maneira disfarçada, vão diminuindo a auto-estima do outro (...) isso vai sendo incutido em você a conta gotas (...) Muita gente se acostuma a ver isso como se fosse de uma certa normalidade, nem percebe". Um exemplo ilustrativo dessa ignorância, e de como a maioria de nós pode estar **acostumado ao preconceito**, reforçando-o, mesmo quando tentamos evitar exageros, aconteceu na pesquisa de campo quando uma professora usou o verbo denegrir como sinônimo de desqualificar: "algumas piadas podem divertir sem **denegrir** ninguém".

Usar a expressão tornar negro, enegrecer, escurecer, ou similares, **dirigida para pessoas**, num tom de inferiorização ou diminuição na sua estatura humana, traz, em si, uma violência étnica amparada no Brasil colônia – ela torna-se ainda mais cruel quando usada num contexto bem intencionado de tentar reduzir preconceitos. Tenho certeza que, naquele momento, aquela professora não tinha qualquer intento de atacar o negro, até ao contrário.

Exemplos como esse existem aos milhares no cotidiano, e a maioria de nós o reproduz sem perceber, no mínimo, sendo conivente com a nossa ignorância. Lembro-me de que na minha

infância, quase toda vivida entre o Pelourinho e a Liberdade, era muito comum escutar uma mulher xingar outra de "nigrinha" quando queria chamá-la de escandalosa, sem caráter, sem escrúpulos, fofoqueira, caluniadora, enfim, alguém desqualificado. Também escutei, muito, a expressão "nigrinhagem", referindo-se a evento que envolvesse pessoas consideradas daquela natureza. Só recentemente é que fui prestar atenção na grafia e na origem da palavra: tomei um susto! Pois é, eu estava acostumado...

A seguir, apresento outro exemplo pessoal que também ilustra como a ignorância pode alimentar o preconceito e conduzir á acomodação; do mesmo jeito que a informação pode produzir conceitos e movimentos. Só fui tomar consciência profunda da repercussão do preconceito nas relações nos últimos dez anos. Tenho cor da pele morena e a maioria dos membros da minha família de origem também; por isso, durante a infância e a juventude eu era simpático às questões dos negros, era contrário a qualquer forma de discriminação racial, mas não me sentia tocado diretamente por este assunto. A intensa militância política me fazia enxergar a questão racial dentro do conjunto de lutas pela redemocratização e pelos direitos humanos em geral. Negros eram os outros.

Até que, em 1993, pela primeira vez passei/sofri uma cena de discriminação explícita, simbolicamente muito violenta. Aí, comecei a despertar, aos 35 anos de idade, que apenas a cor da pele não define etnia. Eu era negro, minha família era negra. Várias discriminações me rodeavam e eu parecia não enxergar, até então. Aos poucos fui saindo do susto e da vergonha pelo anestesiamento de tanto tempo. Em minhas consultorias, na área de direitos humanos, a questão racial foi assumindo cada vez mais espaço. Gradativamente fui me reconhecendo e tentando compreender melhor o que levava a tanta negação, a tanto esforço para ser invisível (no Anexo C, há uma entrevista, publicada em março/2003 na revista ISTOÉ, sobre cotas para negros na universidade que me ajudou a dar alguns passos nessa compreensão – como considero este assunto fundamental na consolidação de uma cidadania democrática brasileira, resolvi transcrevê-la no referido anexo).

O peso da história escravagista no país é grande, mas também descobri que não é determinante e nem empecilho para assumirmos a própria identidade interna; é uma luta dura e prolongada, admitir em nós mesmos, as matrizes reprodutoras do preconceito. Todavia, são muitos os instrumentos disponíveis para lidar com essa violência cotidiana estribada na ignorância: a ludicidade é uma delas.

Foi a partir da ludicidade que, finalmente, pude assumir fazer tranças em meu cabelo crespo este ano, aos 44 anos de idade, sem ficar limitado pelo olhar de reprovação de algumas pessoas.

É um direito delas ter o padrão de normalidade e beleza que elas quiserem, do mesmo jeito que posso escolher quando e como trançar, destrançar, raspar... A forma de alguém se vestir ou tratar o próprio cabelo não deveria estar passível de julgamento por parte de outrem. Num seminário nacional sobre preconceito, em 1996, o professor Milton Santos comentou: "a questão do negro também deve ser tratada de maneira digna. (...) é a pluralidade que faz sua riqueza e sua força. A trança no cabelo ou o cabelo espichado não devem ser um dado que exclua ou separe. Que cada qual, **como é**, encontre seu lugar nessa luta."(SANTOS, 1996, p.141), o grifo é meu.

Estou convencido que não precisamos de grande narrativas para mudanças globais, mas tenho certeza da importância de cada um conectar-se e atender às próprias ressonâncias, agrupando-se, sozinho, reagrupando-se... No presente momento acredito ser fundamental a denúncia da ignorância que sustenta preconceitos, principalmente aqueles aos quais estamos "acostumados como se fossem normalidade". Sem patrulhas ideológicas, nem luta específica., a *prior*i, contra ninguém – mas, certamente, menos anestesiado do que antes. Preciso registrar que alguns depoimentos, ao longo desta pesquisa, funcionaram como pilares na ampliação de ressonâncias.

O racismo é burrice
Mas o mais burro é o que pensa que o racismo não existe
O pior cego é o que não quer ver
O racismo está dentro de você
Porque o racista na verdade é um tremendo babaca
Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca
E desde sempre não pára pra pensar
Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar
E de pai para filho o racismo passa
Em forma de piada que teriam bem mais graça
Se não fossem o retrato de nossa ignorância
Transmitindo a discriminação desde a infância
E o que as criança aprendem brincando
É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando
Qualquer tipo de racismo não se justifica
Ninguém explica
Precisamos da lavagem cerebral para acabar com esse lixo que é uma herança cultural
(Lavagem Cerebral, de Gabriel, o Pensador, Rio de Janeiro, 1993)

A questão do negro no Brasil é uma das tantas onde humor e preconceito podem estar acorrentadas gerando (muitas) brincadeiras não lúdicas que tentam nos anestesiar; são tantas

que, muitas vezes, nos acostumamos. Outra professora declarou que "a gente não se dá conta de que faz [esse tipo de humor preconceituoso], é um costume forte", quase como uma desculpa pela permissividade, uma aceitação disfarçada da discriminação. Contemplando esta observação pela ótica do autoconhecimento, posso afirmar que costume é a morte da sensibilidade, é a negação da singularidade do individuo e do momento.

Claro que todos estamos condicionados, e, por isso, alimentamos a inércia de tentar condicionar outros a se acostumarem; mas, essa é uma forma de pensar humana sobre a qual Heráclito de Éfeso tentava alertar, há cerca de 2.600 anos, quando lembrava que nunca entramos duas vezes no mesmo rio: as águas do rio fluem continuamente, nunca estão paradas, não são as mesmas, imutáveis; e, principalmente, nós já não somos os mesmos. A poesia de Lulu Santos também nos lembra que

Nada do que foi será
De novo
Do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
Tudo muda, o tempo todo no mundo
Não adianta fugir, nem mentir pra si mesmo

Concordo com esta professora quando fala que o preconceito é um costume forte; entretanto, certas reflexões e aberturas para os imprevistos da vida podem nos ajudar a flexibilizar muitos de nossos costumes. Ao tratar do humor como revelador de expressões presentes mas, ocultas, nas relações, é preciso acionar a atenção para o autoconhecimento; cuidado e alerta para não cair no excesso de zelo e para o risco de não ficar enredado nos exageros do politicamente correto, na patrulha, na tentativa de disciplinar o espontâneo.

Sobre a esperança de "quem sabe, um dia, não haverá mais humor dessa natureza", apresentada por outra entrevistada, é preciso, também, estar atento para o inexorável da sombra humana – aqueles sentimentos e pensamentos que circulam em nosso redor sem submissão ao controle racional do ego consciente, aquilo que tememos ou adoramos, mas com que temos pouco contato consciente. Por mais eficientes que possam ser as estratégias para coibir abusos (e elas devem existir), elas poderão reduzir danos, mas, dificilmente, terão êxito pleno se a meta for a erradicação.

3.4. Ludicidade e trabalho

A cisão lúdico X trabalho, característica marcante da sociedade produtivista contemporânea, apresentou-se como um certo paradoxo ao longo dos depoimentos. Ao serem questionadas sobre suas práticas lúdicas no cotidiano, apenas duas professoras citaram, espontaneamente, o ambiente de trabalho profissional como referência de ludicidade. Por aí, poder-se-ia dizer que o mundo do trabalho, para a maioria delas, não é tão lúdico. Entretanto, quando estimuladas a opinar, diretamente, sobre a possibilidade de relacionar atividade lúdica e trabalho, quase todas valorizaram essa relação, ressaltando que não há como separar uma coisa da outra.

Tal valorização pode significar que, para estas profissionais da educação, no plano reflexivo e das intenções, já está quase totalmente superada a oposição brincar X trabalhar. Já há uma compreensão de que a ludopedagogia pode propiciar recursos bastante facilitadores e úteis. Apesar disso, essa visão ainda não está integrada no dia-a-dia; a vivência lúdica da maioria ainda não inclui a profissão. Ou seja, para superar, de fato, a cisão lúdico X trabalho (dominante na cultura produtivista hegemônica) não basta incorporar técnicas ou práticas lúdicas na atividade profissional. Talvez seja necessário aprofundar e explicitar a visão de mundo predominante sobre um e outro aspecto - o que, provavelmente, trará à tona as contradições da separatividade existente em nível conceitual e cotidiano.

Percebo um salto qualitativo quando, no discurso e em alguns momentos profissionais, já há uma tentativa de ir além da separatividade; a única exceção foi uma professora que afirmou, peremptoriamente, no início da entrevista: “cada coisa no seu momento, é bom não haver mistura; trabalho é coisa séria” (tenho a impressão de que, ao final da entrevista, ela já não apresentava a mesma ênfase sobre esse tema).

Os longos comentários sobre educador “sério” e a prática de atividade lúdica revelaram, com nitidez, a necessidade e busca de maior integração entre lúdico e trabalho por parte da maioria das professoras. Algumas têm dúvida se tal integração é possível em outras profissões – como as da área de saúde ou do judiciário; muitas, porém, afirmam que a ludicidade cabe em qualquer profissão, dependendo da história de vida de cada pessoa. Pessoalmente, os elementos levantados por essa pesquisa me direcionam no sentido de concordar com esta última colocação: há uma determinada visão de ludicidade que pode caber em qualquer atividade profissional.

Em alguns casos, a empolgação pelo uso da ludicidade, enquanto método ou técnica instrumental, sem o necessário aporte conceitual, pode trazer o risco de alguns exageros misturados com ingenuidade; como, pode ter acontecido na afirmação que, através da ludicidade ou da arte, "é possível resgatar qualquer dificuldade". Saliento que é recomendável cuidado para que o entusiasmo não conduza à idéia de panacéia. Sem dúvida que a ludicidade pode facilitar resgates, mas seu uso no âmbito da ludopedagogia é bem distinto, por exemplo, de seu uso na ludoterapia – os instrumentos e recursos materiais podem ser semelhantes, mas o *modus operandi*s e a finalidade são específicos e diferenciados.

Claro está que a opção por incluir as atividades lúdicas entre os principais recursos pedagógicos no cotidiano da relação professor/aluno, além de exigir novas didáticas, tem a possibilidade de provocar um rearranjo no tradicional sistema de poder autoritário, verticalizado e controlador, até então exercido pelo professor – e legitimado por uma civilização centrada na valorização da autoridade externa.

Entretanto, é importante observar que, do ponto de vista que norteia esta dissertação, só a ludicidade não tem poder para isso; ela pode contribuir com esse questionamento **se não for usada apenas como adorno, como passatempo**. A meu ver, a ludicidade tem a possibilidade de ampliar o uso da "criatividade e da expressão" por parte dos professores e alunos, **se houver esforço nesse sentido** (muita transpiração para sustentar a inspiração): situá-la entre os principais recursos pedagógicos do cotidiano escolar, paralelamente à busca da clareza do propósito da educação pretendida. Mesmo os melhores recursos correm o risco de serem desvirtuados se não houver uma contínua clareza da intenção educativa, enfim, da visão e do projeto de mundo pretendidos.

Igualmente arriscado é um outro objetivo, bem intencionado e freqüente, de usar a atividade lúdica para se obterem "respostas mais positivas". É essencial verificar qual a finalidade da educação para sabermos se essa proposição pode significar "mais positiva" porque permite uma expressão mais espontânea e legítima dos estudantes em sua interação com o professor e o conhecimento, ou se pode significar mais manipulação e direcionamento disfarçados, no sentido do professor conseguir "exatamente" o que ele pretende que o aluno responda – sem que o mesmo perceba diretamente que estão tentando *marionetizá-lo*.

Ou seja, não basta usar a atividade lúdica; é preciso consciência de sua finalidade e transparência durante o seu uso - de outro modo, a presença desse tipo de atividade lúdica pode ser muito mais danosa do que sua evidente ausência. Infelizmente, um exemplo desse tipo são alguns animadores de festas infantis, para classe média, que promovem brincadeiras

semelhantes a programas de auditório, onde algumas crianças são ridicularizadas para provocar riso nas demais; se algumas famílias se dessem conta da repercussão, em termos de valores, talvez optassem em deixar as próprias crianças organizarem sozinhas suas brincadeiras.

Do mesmo modo, quando uma professora afirma "não gosto de brincadeira em sala de aula", importa distinguir o sentido de brincadeira ao qual se está referindo. Há o sentido de algo descompromissado, irresponsável, desvinculado de qualquer objetivo acordado com o coletivo e que pode estar associado com o divertimento e satisfação de apenas algumas das partes envolvidas, chegando, por vezes, a atitudes perversas, mas, denominadas de "brincadeiras". De fato, este tipo de brincadeira cabe muito pouco no ambiente de sala de aula. Mas, é preciso, também, não descartar que há um outro sentido. O sentido de brincadeira compartilhada, coletivamente envolvente, que reconhece valores e singularidades de todos os participantes que estão de comum acordo em relação à meta a ser alcançada. Nesse sentido, não precisa haver qualquer preocupação em ser politicamente correto, mas o cuidado em não haver caráter ofensivo na brincadeira – e isso não depende da forma como a brincadeira, o humor ou a piada são expressos; me parece que depende da transparência de intenção e gesto.

3.5. Ludicidade e política

É possível afirmar que, refletindo o atual período de consolidação da democracia brasileira, as professoras incorporaram um discurso progressista de valorização da formação do cidadão. Apesar de algum reconhecimento de que esta prática ainda é muito incipiente, predomina uma expectativa de que, se cada pessoa cumprir seus deveres, a sociedade, enquanto ente uniforme e bem intencionado, terá como recompensa que todos os seus membros poderão usufruir de seus direitos e, aí, tudo ficará bem, sem confrontos.

Ficou evidente (com todas as ressalvas de que se trata de uma percepção minha), o predomínio de uma visão sobre cidadania que, saudavelmente, vai além de um discurso artificial e descomprometido; porém, contempla pouco, ou quase nada, os confrontos e conflitos inerentes às relações (humanas e não humanas), produtos inevitáveis do viver. Conforme comentei anteriormente, é um olhar conduzido pelo viés hegemônico de uma cidadania burguesa elitista e excludente, com um certo quê de ingenuidade (algumas vezes vitalizada pela reduzida participação em manifestações coletivas). Simultaneamente, não é difícil perceber, através dos depoimentos, muitos traços/brechas/aberturas para aprofundamento e questionamentos desse viés.

A maioria das entrevistadas participou de movimentos de grupos relacionados com cidadania e muitas reconhecem o reflexo positivo destas atuações no cotidiano profissional. É visível a relação entre a não participação e uma visão de cidadania menos participativa e mais próxima de um conceito genérico. As mais atuantes afirmam que a própria experiência coletiva aparece na maneira como o cotidiano da sala de aula é conduzido. Para algumas professoras, essa vivência facilita tratar de determinados conteúdos, pois permite incluir mais elementos na reflexão. Em contrapartida, alguns (poucos) depoimentos foram incisivos na discordância sobre possíveis reflexos dessa vivência pessoal na sua prática profissional em sala de aula.

Pelos depoimentos, é possível deduzir que o educador que freqüenta ou freqüentou, espontaneamente, algumas manifestações coletivas (seja em entidade profissional, condomínio, grupo religioso, movimento cultural...) tem mais facilidade de orientar os educandos em direção a uma cidadania participativa. Quem experimentou vivências em grupos tem mais facilidade de suportar as tensões de ambientes coletivos, estimulando que outros também o façam. É claro que isto não é uma relação linear, mas tudo indica que é predominante; entretanto, esta participação pode ter sido traumática, provocando o efeito inverso. Como tudo na vida vivente: não dá para generalizar.

É importante salientar que, neste microcosmo de 10 professoras, pode ser encontrado o antagonismo existente na sociedade sobre o significado de política; enquanto para algumas "a política é tudo, quando você administra a sua casa, você está fazendo política", para outras, "a política dentro do movimento, ela não é válida. Ela descaracteriza, ela puxa por caminhos que eu não aceito, que eu não respeito, que eu não acredito." São visões opostas, nutridas por historias de vida singulares, cuja interlocução pode resultar em crescimentos para ambos os lados.

Mesmo reconhecendo que as críticas ao excesso de politização são muito pertinentes (principalmente, quando algumas tendências à partidarização tentam impor visões sectárias e dogmáticas), cabe sinalizar que parece pouco consistente a linha argumentativa ancorada no que denomino separatividade política: militantes políticos, partidos políticos e poder legislativo de um lado (apresentados como se fossem uma banda apenas interesseira e corrupta) e a sociedade do outro lado.

Além disso, parece que há uma mistura de conceitos; politizar não significa, sempre, partidarizar. Interesse político aponta para a habilidade de fazer acordos, combinar interesses de grupos diferentes em relação a direitos e deveres individuais e coletivos, enquanto

interesse político partidário significa interesse de uma determinada linha de pensamento, interesse de uma parte, politicamente organizada, que pretende buscar e manter o poder de dirigir a coletividade segundo sua linha de pensamento.

Para mim, esta confusão e superposição de conceitos, por parte de algumas professoras, podem gerar graves repercussões em nível local e nacional. Considerando que a criança tem um movimento natural e espontâneo de integrar e incluir, uma certa propensão a interligar os fenômenos e buscar ver as relações entre eles, parece que a idéia de separar os vínculos pessoais, com grupos, dos acontecimentos profissionais em sala de aula, corre o risco de contribuir menos no fortalecimento dos potenciais infantis. Acredito que essa visão separatista, por parte do professor, pode induzir restrições ao modo de olhar o mundo por parte das crianças. Mais uma vez, é necessário salientar que este ângulo separatista é parte integrante de uma visão social hegemônica herdada da pouca vivência democrática da sociedade brasileira.

Outra repercussão, desta vez mais ampla, da visão separatista aponta para o tema que considero mais delicado/perigoso com que me defrontei ao longo de toda a pesquisa: uma visão de mundo bem intencionada, que quer contribuir para melhorar a sociedade, mas tão pouco consistente do ponto de vista da atividade socialmente relevante, que pode enfraquecer, ainda mais, o enraizamento daquela tenra e frágil plantinha, denominada democracia brasileira.

Quanto menos politização dos indivíduos (principalmente daqueles que participam da formação de outros), menos consistentes tornam-se as instituições democráticas. As dificuldades de suportar as tensões do cotidiano como parte integrante do viver e sua correspondência no campo político abrem espaço para a indiferença e distanciamento ao que se refere a poder institucionalizado; e quanto mais os cidadãos afastem-se das lutas políticas cotidianas, menos possibilidades teremos de exercitar a democracia, a justiça e a equanimidade – isto é, haverá mais espaço para violações de direitos, golpes e impunidades.

Tudo isso também está enraizado na pouca compreensão do vínculo intrínseco entre cidadania e direitos humanos com participação popular, luta pelo acesso ao espaço público, busca da partilha de poder.

Parece que a visão de mundo, predominante, no tipo de sociedade no qual estamos imersos, tenta nos condicionar a viver compartimentados, separando, rigidamente, áreas do viver, para ter melhores sensações de segurança e controle. Direitos humanos enquanto

conceito-instrumento para a movimentação cotidiana é algo recentíssimo num país como o nosso. A tradição autoritária e elitista, impregnada em quase todo o conjunto da sociedade brasileira, dificulta que, espontaneamente, a maioria de nós associe direitos humanos com qualquer das nossas atividades do dia-a-dia – muito menos com ludicidade. Fazem parte da mesma raiz os galhos que dificultam associar ludicidade/direitos humanos e aqueles que reproduzem preconceitos através de brincadeiras não lúdicas (geralmente "acostumado", sem qualquer "intenção" de ofender e "sem perceber" que está discriminando).

Em nenhum momento, espontaneamente, as professoras relacionaram ludicidade e direitos humanos. O aparente paradoxo dessas professoras que, somente depois de provocadas, expressaram com clareza a percepção da ligação direta entre ludicidade e direitos humanos, me parece que, na verdade, é mais uma daquelas brechas transformadoras; um ponto de mutação que sinaliza para a proximidade da maturação de uma não separatividade. Enfim, sinal de aproximação (ainda lenta e árdua, mas já iniciada) entre discurso e percurso.

A honestidade das quatro professoras que nunca pensaram sobre o assunto ludicidade/direitos humanos, e que se dispuseram a refletir adiante, também reforça o espaço de receptividade existente para desvelar muitas das relações ocultas em nossas brincadeiras, dentro e fora da sala de aula. Este fato, de algumas das melhores professoras terem tido a oportunidade de refletir sobre ludicidade/direitos humanos, pela primeira vez, através da pesquisa, revela o longo caminho a percorrer até que a ludicidadania seja um recurso integrado; também contribui para responder uma das indagações do início da pesquisa.

Sim, toda brincadeira, lúdica ou não, utiliza os princípios da Educação em Direitos Humanos, seja reforçando-os ou deformando-os. Quanto mais lúdica for uma atividade, mais ela vivencia as característica de partilha de poder, relevância de processo, valorização dos envolvidos, abertura para a instabilidade, controle interno e tantas outras que também constituem a essência dos direitos humanos. O contrário também pode acontecer: quanto menos lúdica for uma atividade mais probabilidade de dominação, desigualdade, preconceito, violência e outras marcas ofensivas aos direitos da pessoa humana. Quanto menos informação consciente os educadores tiverem sobre a relação ludicidade/direitos humanos, tenhamos certeza que mais violações e impunidade estarão acontecendo. Constatações como essa, sempre são renovações de convites para a militância – a forma não importa, a ressonância em cada um sabe o que é mais atraente, em cada momento.

3.6. Ludicidade e autoconhecimento

Todos os comentários sobre definição e prática de autoconhecimento revelam um dado altamente significativo: nenhuma das professoras entrevistadas possui qualquer identificação com uma postura autoritária ou de infalibilidade do antigo "professor sabe tudo". Mesmo sabendo que a intensa circulação de informação e conhecimento no mundo contemporâneo não favorece personagens desse tipo, sabemos que eles ainda existem. Que bom, para os alunos destas professoras, que não é este o caso! É como se já houvesse uma relativa compreensão da necessidade de se autoperceber como parte inerente à vida pessoal e profissional.

Contudo, outros elementos chamam atenção nestes depoimentos: o uso do autoconhecimento como ferramenta de correção, um exigente mecanismo para consertar erros. Em alguns casos, um angustiante processo de autocrítica diária que revisa os acontecimentos para ver o que precisa ser melhorado. De algum modo, me parece que a culpa permeia todas as falas. Esta foi outra das grandes surpresas desta pesquisa: não imaginava que o tema do autoconhecimento já estivesse tão difundido entre profissionais da educação; mais surpreendente, ainda, é que a prática deste conceito está, catolicamente, influenciada pelo impulso de erradicar o erro e pela manutenção da culpa.

Talvez, aqui também, uma boa intenção e um esforço genuíno (de substituição do modelo autoritário centralizador, reconhecidamente falido) estejam sendo sabotados por um viés do padrão social hegemônico voltado para o sucesso, infalibilidade, não confronto, qualidade total, tolerância zero, perfeição na forma, enfim a tradicional busca de segurança e controle. Apesar de ser um movimento no sentido de ampliação/liberação e de já estar absorvido no discurso, parece-me que, enquanto este tipo de autoconhecimento estiver impregnado com a culpa, busca de segurança, controle e perfeição, sem vínculos com a ludicidade e a cidadania, dificilmente poderá se converter em recurso para conhecimento de si próprio (e, por extensão, do outro e do que estiver ao redor).

Se as professoras já praticam a atividade lúdica, e estão abertas para ampliar sua inclusão no cotidiano escolar, e se já existe uma saudável, embora incompleta, experiência de cidadania, foi no aspecto do autoconhecimento que observei a maior distância entre intenção e gesto. Autoconhecimento e auto-estima são expressões incorporadas, exaustivamente, no vocabulário das professoras; entretanto, a leitura dos depoimentos indica que elas trafegam

num significado mais próximo da auto-ajuda, como se forem, o autoconhecimento e a auto-estima, uma angustiante moeda de troca para aumentar a produtividade.

A freqüência com que surgiram as expressões “para conseguir”, “obter”, “alcançar”, “valorizar”, “não criticar”, associadas com auto-estima, pode indicar, mais uma vez, uma visão de mundo que vincula o educar, prioritariamente, com a busca do sucesso externo, a superação de obstáculos ou alcance de metas. A exemplo da conceituação do autoconhecimento, talvez seja necessário explicitar qual visão de mundo e, conseqüentemente de educação, que está dando sustentação para o uso disseminado da auto-estima em sala de aula.

É preciso estar atento para que não seja apenas mais uma nova roupagem de superfície com a finalidade de alcançar, de outro modo, os mesmos velhos objetivos de uma educação enquadrada num sistema político, social e cultural que pretende negar os conflitos inevitáveis dentro e fora de cada ser (bem ao gosto de Lorde Farquad no, satírico, filme infantil Shrek). È claro que é muito importante reconhecer as próprias qualidades e as possibilidades de superar limitações (e, nesse ponto, incluir o conceito de auto-estima na educação pode ser muito proveitoso); porém, simultaneamente, me parece indispensável não negar ou se esconder das próprias sombras: hesitações, fugas, adiamentos, acomodações, preguiças, impulsos destrutivos, dificuldade de suportar o sucesso, dificuldade de suportar o fracasso, aceitar o prazer e tantos outros elementos que não são contraditórios com um determinado tipo de auto-estima.

O autoconhecimento não precisa (e nem pode) ter como meta “formar cidadãos menos introvertidos e mais extrovertidos”, como enunciado por uma professora; importa mesmo a aceitação da singularidade de cada ser, com a educação podendo contribuir para a expressão do ser e o aprendizado da vida de relação; expressão do ser enquanto assunção da sua identidade singular, e vida de relação enquanto reconhecimento do outro, da coletividade, de si e da natureza.

A abertura para os picos de experiência plena possibilitados pela ludicidade pode oferecer, aos que vivenciam esta oportunidade, um momento profundo de autoconhecimento, devido a serem experiências que se dão para além das defesas do ego. Uma atividade lúdica, com predominância das características preconizadas pelo Gepel, pode conduzir o sujeito para os níveis de consciência onde as defesas do ego são ultrapassadas - não porque desaparecem, mas, porque são integradas. Aí, então, nesses momentos, poderemos ter a intuição/percepção/sensação do que somos, juntos do que os outros são.

3.7. Percebendo a ludicidadania

Esta pesquisa me fez concluir, entre outras coisas, que, por enquanto, há pouca percepção da ludicidadania na educação, mas, ao mesmo tempo, reconhecer um campo fertilíssimo para a sua ampliação; são vários os indícios que há muita receptividade para que o educador (pelo menos no perfil das pessoas entrevistadas) experimente, cada vez mais, um tipo de vivência lúdica que apreende, simultaneamente, a si mesmo, a relação com o outro e com o mundo. A depender da visão de mundo predominante no educador, a ludicidadania pode ser um dos recursos para a construção de uma educação singular e plural.

Um dos muitos indícios nesta direção foi quando constatei uma acentuada abertura para tratar de assuntos pouco convencionais dentro da sala de aula, mesmo no atual quadro, onde ainda há dominância de um padrão conteudista, que tenta se subordinar a metas rígidas e uniformizantes. A quase totalidade das professoras afirmou que pode tratar de qualquer assunto em sala de aula. Foi uma agradável surpresa ouvir "Tudo cabe o tempo inteiro" de uma professora de Educação Infantil atenta ao conteúdo, reconhecida como competente pela escola e ao mesmo tempo disposta a incluir a singularidade de cada criança numa relação humana de professor-aluno. Se, num ambiente envolto pelo "deus mercado" - onde as relações comerciais pretendem penetrar todas as coisas - as professoras já possuem este tipo de abertura, então é possível afirmar que já estamos trilhando a construção de uma educação singular e plural.

É importante salientar que a perspectiva de uma educação singular e plural dificilmente comunga com o padrão social hegemônico de acumulação de bens e sucesso; tal padrão está ancorado, entre outras coisas, num conteudismo ativista que busca, continuamente, estar obtendo, consumindo ou fazendo alguma coisa produtiva – o produto material, o resultado palpável, numericamente contabilizado é o que interessa. O corre-corre da sociedade contemporânea tenta induzir a um ativismo incessante que invade até os momentos de intervalo e lazer. Fica parecendo que quem não tem tempo é importante. E como todos querem ser importantes...A opção pela ludicidadania, em algum momento, confrontará este modelo, pois, intrinsecamente, busca reconhecer que **todos os aspectos das polaridades** dos acontecimentos são elementos integrantes dos aprendizados da vida vivente: o produto e o processo; o sucesso e o fracasso; a fidelidade e a traição, o som e o silêncio, a ação e a pausa.

Justamente, a pausa e o silêncio – tão poucos valorizados no barulhento moto-contínuo de nossa cultura – podem ser alguns dos termômetros para balizar maior ou menor disponibilidade para o uso da ludicidadania. Freqüentemente, somos estimulados a evitar o silêncio espontâneo e a considerar a pausa como algo improdutivo (no Anexo B, há um

interessante texto anônimo sobre a pausa, que costumo utilizar na sala de aula e em palestras públicas). Apenas duas professoras incluíram, sem muito destaque, “não fazer nada” como opção nos momentos sem atividade profissional. A compulsão ao ativismo e à separatividade ainda está bastante generalizada.

Apesar disso, é perceptível que, depois de provocadas, as professoras reiteravam várias vezes a receptividade para a inclusão da ludicidadania na vida escolar, conseqüentemente na própria vida. A ressalva de que isso é um trabalho difícil, lento e que deve estar centrado no estímulo à criatividade do professor, e não na repetição de discursos elaborados por terceiros, reforça a percepção tanto da disponibilidade quanto de uma certa compreensão da complexidade e da extensão da proposta. O empenho demonstrado e alguns entusiasmados comentários sobre o que elas consideraram boa qualidade do roteiro de entrevista, aliados com o conjunto de qualidades apontadas como as principais tarefas do educador, também, confirmam esta disponibilidade.

Quando uma professora considerou como muito necessária a inclusão da ludicidadania e comentou que isso pode “humanizar a educação“, aí, também, pode estar presente uma queixa quanto ao conteúdo cobrado nas escolas e nos programas voltados para o sucesso no vestibular, cuja necessidade de respostas velozes, muitas vezes, impede uma relação mais humana na sala de aula...Provavelmente, este tipo de queixa, e muitos outros, deverão ser explicitados à medida da consolidação da ludicidadania; ela poderá trazer à tona padrões conflitantes e pouco cômodos para o cotidiano de instituições educacionais (seja a família, a escola, empresas públicas ou privadas, ong’s etc). Nesses casos, será possível buscar mecanismos de construção de estruturas atenuantes de impacto e transformadoras de conflito em crise de crescimento? Serão, realmente, necessários tais mecanismos? Estas são questões para novas pesquisas.

Foi muito curioso notar que, junto ao fato de todas as professoras acreditarem conseguir realizar a principal tarefa do educador hoje, **nenhuma** das entrevistadas citou, entre os possíveis créditos para isso, os cursos de magistério ou pedagogia. Isso pode ter acontecido pela distância em relação ao tempo em que a maioria saiu da escola ou talvez revele a pouca influência da formação intencional na prática do educador – é como se o currículo oculto tivesse mais importância na preparação do educador...Daí, surge a seguinte questão : o que é, mesmo, que forma o educador? Quais os componentes essenciais para a formação do educador? (isto, também, pode ser uma boa base para novas pesquisas).

Neste ponto, cabe uma advertência. Todos esses reconhecimentos do potencial lúdico, criativo, inspirador, impulsionador de assunção da identidade singular, de aceitação da diferença e da convivência plural, presentes na ludicidadania precisam ser relativizados. Qualquer processo educativo que tenta ser imposto, por mais bem intencionado que seja, termina por revelar-se como instrumentos de dominação, medo, preconceito e crueldade. "Que pena, tem pessoas que não estão pensando a mesma coisa que você", esta fala, inserida em meio aos itens sobre tarefa do educador, reflete bem os riscos que todos corremos ao nos envolvermos excessivamente com qualquer projeto inovador: uma espécie de síndrome "de que encontrei A verdade", "encontrei A iluminação que, um dia será o mesmo destino para todos".

Precisamos estar alertas para que o condicionamento de milhares de anos de autoritarismo, antropocentrismo, brigas religiosas e outros desvios da necessidade de auto-expressão, não confundam nossas metas, tornando-nos escravos delas e indiferentes ao que acontece dentro e fora de nós. Entregar-se a uma atividade lúdica, sem pretender impor nada a quem quer seja, pode ser um bom antídoto para a citada síndrome (não que ela não possa existir, mas é necessário que não seja a única, ou principal, diretriz).

É muito gratificante e estimulante perceber como a Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental, atualmente, já incorporaram, em muitas escolas, aspectos da ludicidade. A diferença da alfabetização escolar de meus filhos (uma com nove e outro com seis anos de idade, atualmente) em comparação com a minha, iniciada há trinta e oito anos atrás, é, qualitativamente, astronômica. Naquele tempo havia a palmatória; enquanto, hoje, vejo meus filhos aprendendo a ler e escrever através de música, jogo, desenho, pintura, pesquisa, recorte de figuras em jornais e revistas etc.

Se foi possível, tal incorporação, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, também há possibilidade que os outros níveis de ensino (todos) também sejam tocados e se abram para esses novos métodos e concepções. É claro que contemplando as especificidades de cada série – aliás, será mesmo necessária a existência de séries? Rubem Alves aponta uma riquíssima experiência, que já dura 25 anos em Portugal, de uma escola sem seriação (ALVES, 2001b); é por essas e outras que, sem deixar de reverenciar nossas histórias, podemos nos abrir para algumas novidades. Nessas aberturas para novas concepções, quem sabe, a educação possa incluir e valorizar elementos do cotidiano, tão essenciais ao viver, e atualmente não contemplados na vida escolar como outras formas de conhecimento além da científica, os sonhos, a alimentação, a manutenção do espaço físico, o contato com a natureza...

3.8. Reconhecimento do percurso

A proposta inicial desta pesquisa foi investigar como os princípios da cidadania/direitos humanos e as bases do autoconhecimento estão comprometidos com a ludicidade, enquanto recurso educativo, e verificar de que maneira a relação entre eles pode ser um suporte para consolidar o processo de formação contínua de um educador sintonizado com seu contexto e comprometido com a melhoria da qualidade de vida no planeta. Na verdade, o que aconteceu ao longo dos últimos três anos incluiu muitos outros aspectos não previstos. A investigação revelou-se uma busca paralela (dentro e fora de mim) de sentidos e significados para acontecimentos teóricos e vivenciais, que iam se descortinando à medida em que os estudos avançavam.

Logo no início do período de elaboração desta etapa conclusiva, dei-me conta de que foram muitos os acontecimentos determinantes para a construção desta pesquisa: as instigantes disciplinas oferecidas pelos professores do PPGE-UFBA, Programa de Pós-Graduação em Educação; os grupos de estudos com os colegas do curso (a mistura de mestrandos, doutorandos, alunos especiais e ouvintes, numa mesma sala, foi muito ampliadora); as conversas e partilhas nos corredores, auditórios, livraria e estacionamento da Faced; as articulações que culminaram com a criação e manutenção de uma representação dos estudantes da pós-graduação junto ao Colegiado do Curso (a nossa Repege); a participação nos encontros semanais e nos eventos do Gepel – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade; as leituras no diversificado acervo da biblioteca Anísio Teixeira; o apoio dos funcionários da secretaria do Programa e do setor de informática; o acesso às mensagens eletrônicas da movimentada lista Faced-l; as trocas de aprendizados com meus alunos de "Educação e Ludicidade" e de "Políticas Públicas – Direitos Humanos"; os contatos com a direção das escolas onde ocorreu a pesquisa de campo; as entrevistas com as professoras; o esforço de sistematização do volume de informação coletada e os providenciais encontros com o orientador durante todo o período do curso.

Preciso registrar, em destaque, a grande surpresa que tive pela elevada qualidade das disciplinas cursadas: pela atualidade dos livros indicados; pelos surpreendentes roteiros acadêmicos não ortodoxos, onde muitos professores apresentaram novos caminhos metodológicos e conceituais sem se esconderem atrás das costumeiras posturas verticalizadas e distantes, ao mesmo tempo em que respeitavam a experiência anterior dos alunos e estimulavam nossa própria autoridade interna, para que desenvolvéssemos uma produção científica que fosse, socialmente, relevante para a academia e para cada um de nós.

Sinceramente, foi uma imensa e grata surpresa, pois não era essa a imagem que eu tinha do ambiente acadêmico de pós-graduação.

Tudo isso, aliado a outros acontecimentos pessoais significativos, formou um nutritivo caldo produtor de conhecimentos que, além de atender, plenamente, à demanda acadêmica inicial, socialmente relevante, também serviu para saciar muitas outras sedes de saberes – notadamente no que concerne às novas escolhas pessoais e profissionais.

Sem dúvida alguma, as diversas transformações acontecidas comigo ao longo da pesquisa relacionaram-se, em muito, com a ampliação proporcionada pela dialogia com autores, professores e orientador, de um lado, e pela interlocução com as professoras entrevistadas, de outro lado (os "outros acontecimentos pessoais significativos" também foram temperos neste nutritivo processo). Os estudos teóricos contribuíram para a aquisição de novos conceitos e para a ampliação de conhecimentos já existentes. Os encontros e a interlocução acontecidos durante o trabalho de campo converteram-se, para mim, em momentos de expansão de percepção gerados a partir do contato com a riqueza das histórias de vida e visão de mundo de cada uma das professoras.

É, justamente aí, no reconhecimento de que esta reflexão sobre o testemunho do outro está ancorada nas minhas observações sobre a visão de mundo das professoras - até aquele momento de suas vidas - que cabe uma advertência sobre a leitura dessas considerações (in)conclusivas. Quero deixar explícito que, além de estarem subordinadas aos filtros das minhas próprias histórias, crenças e desejos, as percepções conclusivas apresentadas estão circunstanciadas pelo local e período – espaço/tempo – onde e quando foram colhidas. Os conceitos emitidos pelas professoras, naquela época, podem já estar modificados ou superados; uns, mais flexíveis, outros, mais firmes e outros, completamente diferentes. O tempo passa, enquanto as pessoas e as idéias mudam.

Portanto, como adverti no capítulo anterior, nenhuma observação sobre a fala desta ou daquela professora está focada nesta ou naquela pessoa, e sim, no conteúdo e significado apresentados; no âmbito das observações finais desta pesquisa, importa menos quem e sim o que e como foi dito. "Nada do que é humano me é estranho", citando uma frase de Tertuliano, relembrou o professor Felippe Serpa numa sala de aula da Faced; valendo-me disso é que considero os registros das entrevistas como expressões de educadores contemporâneos em confronto com questões comuns a quase todos os educadores; conseqüentemente, ricas em intensidades e ressonâncias.

* * *

Referências

Novo tempo sempre se inaugura
A cada instante que você viver
A verdade sempre está na hora
Embora você pense que não é
Como seu cabelo cresce agora
Sem que você possa perceber
Os cabelos da eternidade são mais longos que os tempos de outrora
São mais longos que o tempo da era nova
Que sempre esteve e está pra nascer
(Gilberto Gil)

Referências

1. AGUIRRE, Luiz Pérez e MOSCA, Juan José. ***Direitos Humanos: pautas para uma educação libertadora.*** Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

2. ALVES, Rubem. ***Tênis X Frescobol.*** Disponível na Internet em: <http://www.rubemalves.com.br/hall/wwpct16/newfiles/c2.php>. Acesso em 14 de setembro de 2001. 2001a.

3. _____. ***A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir***. Campinas: Papirus, 2001b.

4. ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel e NOSELLA, Paolo (orgs.). ***Educação e cidadania: quem educa o cidadão?*** São Paulo: Cortez, 1987.

5. BASSO, Theda e PUSTILNIK, Aidda – ***O inconsciente emergente: introdução à Dinâmica Energética do Psiquismo***. Salvador: Edições DEP, 2000.

6. BENTO, Maria Aparecida Silva. ***Cidadania em preto e branco.*** São Paulo: Ática, 1999

7. BERWIB, Sérgio. ***Direitos humanos na mediação escolar***. Disponível na Internet em: <www.dhnet.org.br/educa/rededh/berwib>. Porto Alegre. Acesso em 28 de junho de 1998.

8. BIANCHI, Ana. ***Plantando Axé: uma proposta pedagógica.*** São Paulo: Cortez, 2000

9. BETTELHEIM, Bruno. ***A Fortaleza Vazia***. São Paulo: Martins Fontes.1990.

10. BOBBIO, Norberto. ***A era dos direitos.*** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

11. BOFF, Leonardo. ***Ecologia: grito da terra, grito dos pobres.*** São Paulo: Ática, 1996.

12. BROUGÈRE, Gilles. ***Brinquedo e Cultura***. São Paulo: Cortez, 2000.

13. BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel e NOSELLA, Paolo (orgs.). ***Educação e cidadania: quem educa o cidadão?*** São Paulo: Cortez, 1987.

14. CARNEIRO, Sueli. Contribuição e experiência do Geledés – Instituto da Mulher Negra. In: MINISTÉRIO da Justiça. ***Manual Direitos Humanos no Cotidiano***. Brasília: Secretraria de Estado dos Direitos Humanos/Unesco/USP, 2001.

15. CARVALHO, Marília Pinto de. Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular. Cadernos de Pesquisa, nº70, São Paulo, 1989. In: GHANEM, Eliene (org.). ***Participação Popular na Gestão Escolar***. São Paulo: Ação Educativa. 1995.

16. CHAUÍ, Marilena. Senso comum e transparência. In: LERNER, Julio (org.). ***O preconceito***. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1996.

17. CHINEN, Allan. ***Além do herói.*** São Paulo: Summus Editorial, 1998.

18. CURY, Carlos R. Jamil. ***A administração da educação brasileira, a modernização e o neo-liberalismo***. Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos, v.9, nº 1. Brasília: Inep. 1993.

19. CORDEIRO, Tânia. Banalizando a violência. **A Tarde**. Salvador, 25 ago. 2002. Caderno 2, p. 6.

20. DANTAS, Heloisa. *Brincar e Trabalhar*. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) ***O brincar e suas teorias.*** São Paulo: Pioneira, 1988.

21. DELORS, Jacques. ***Educação: um tesouro a descobrir***, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, São Paulo: Cortez Editora/UNESCO/MEC, 1998.

22. FERREIRA, Nilda Teves. ***Cidadania: uma questão para a educação.*** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

23. FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa.*** São Paulo: Paz e Terra. 1997.

24. GREGORI, José. Direitos Humanos na atualidade. In: PINHEIRO, Paulo Sérgio e GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (orgs.). ***Direitos Humanos no século XXI***. 2ª edição. Brasília: Senado Federal/IPRI, 2002.

25. GOULART, Iris Barbosa. ***Piaget: Experiências básicas para utilização pelo professor.*** Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

26. HUGHES, J. ***A filosofia da pesquisa social***. Rio de Janeiro: Zahar,1980.

27. HUIZINGA , Johan. ***Homo Ludens.*** São Paulo: Perspectiva, 1993.

28. ISTOÉ. ***O Negro é Invisível***. Entrevista com Mario Sergio Cortella realizada por Greice Rodrigues e Rita Moraes. São Paulo: Ed. Três, n. 1744, p. 7-11, 5/3/2003. Disponível na Internet em: <http://www.terra.com.br/istoe/1744/1744vermelhas.htm> Acesso em 7 de março de 2003.

29. JACOBI, Pedro. Ação e Cidadania. In: ***Caderno Ecópolis***, do **"**Kit Mãos à Obra!". São Paulo: Fundação S.O S Mata Atlântica,1996.

30. JUSTIÇA, Ministério da. ***Manual Direitos Humanos no Cotidiano***. Brasília: Secretraria de Estado dos Direitos Humanos/Unesco/USP, 2001.

31. KELEMAN, Stanley. ***Anatomia emocional*** São Paulo: Summus Editorial, 1992.

32. KISHIMOTO, Tizuko M. ***Jogos infantis – O jogo, a criança e a educação.*** Petrópolis: Vozes, 1993.

33. _____.. ***Jogos na educação infantil.*** São Paulo: Pioneira, 1998.

34. KRISHNAMURTI, J. ***A libertação dos condicionamentos***. Rio de Janeiro: ICK, 1977.

35. _____. ***A educação e o significado da vida***. São Paulo: Cultrix, 1980.

36. _____ .***Novos Roteiros em educação***. São Paulo: Cultrix, 1980.

37. _____. ***Viagem por um mar desconhecido***. Rio de Janeiro: Editora Três, 1983

38. _____. ***O mundo somos nós***. Belo Horizonte: Livros Horizonte, 1985.

39. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. In: SOUZA, Paulo Nathanael. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997.

40. LE BOTERF, Guy. A participação das comunidades na administração da educação. Revista de Administração Pública, v.16, nº1, p.107-142. Rio de Janeiro, 1982. In: GHANEM, Eliene (org.). ***Participação Popular na Gestão Escolar***. São Paulo: Ação Educativa. 1995.

41. LEGAMBIENTE. ***Adotemos a cidade, e não só....*** Uma proposta de educação ambiental para formação de mentalidade ecológica. Salvador: Projeto Ecoscambio/Legambiente-Itália, 1993.

42. LUBISCO,Nídia Maria Lienert e VIEIRA, Sonia Chagas. ***Manual de Estilo Acadêmico:*** monografias, dissertações e teses. Salvador: Edufba, 2002.

43. LUCKESI, Cipriano. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: LUCKESI, Cipriano (org.). ***Ensaios de Ludopedagogia***, nº 1, Salvador: UFBA/FACED, 2000a.

44. _____ Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano (org.). ***Ensaios de Ludopedagogia,*** nº 1, Salvador: UFBA/FACED, 2000b**.**

45. MACEDO, Roberto Sidnei. ***A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciência humanas e na Educação***. Salvador: Edufba, 2000.

46. MACHADO, Marina Marcondes. ***Poética do Brincar.*** São Paulo: Loyola, 1998.

47. NUNES, Paulo *A* ***Educação Lúdica.*** São Paulo: Loyola, 2000.

48. OLIVEIRA, Washington Carlos. Ludicidadania no papel do educador. In: LUCKESI, Cipriano (org.). ***Ensaios de Ludopedagogia***, nº 1, Salvador: UFBA/FACED, 2000.

49. _____ ***Percebendo a ludicidadania na educação.*** In: PORTO, Bernadete (org.). Ensaios de educação e ludicidade, nº 2, Salvador: UFBA/FACED, 2002.

50. OLIVEIRA, Luciana de Castro. ***Jogos pedagógicos: Uma experiência no ensino médio***. Dissertação de Mestrado em Educação. Salvador: Faced/UFBA, 2000.

51. PALAVRA Cantada, Grupo. Encarte de acompanhamento do CD-Rom ***Pandalelê - brinquedos cantados***. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

52. PARÂMETROS Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 10 v, 1997.

53. PERRENOUD, Philippe. ***A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso***. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

54. PINHEIRO, Paulo Sérgio e GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (orgs.). ***Direitos Humanos no século XXI***. 2ª edição. Brasília: Senado Federal/IPRI, 2002.

55. PIOVESAN, Flávia. A indivisibilidade dos Direitos Humanos. In: ***Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos***, São Paulo nº 1, p. 4, maio/1997.

56. PROJETO AXÉ. ***Programa de Formação em Direitos Humanos.*** Salvador: Projeto Axé, 1998.

57. RAINWATER, Janette. ***Você é o responsável***. São Paulo: Summus Editorial, 1987.

58. RAMOS, Rosemary Lacerda. Por uma educação lúdica. In: LUCKESI, Cipriano (org.). ***Ensaios de Ludopedagogia***, nº 1, Salvador: UFBA/FACED, 2000.

59. REDH, Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. ***Educação, democracia e direitos humanos.*** Disponível na Internet via : www.dhnet.org.br/inedex.htm

60. REFERENCIAL Curricular Nacional para Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

61. SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, Julio (org.). ***O preconceito***. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1996.

62. SHREK. Direção: Harry Gregson-Williams e John Powell. Escrito por:Ted Elliot e Terry Rossio. Los Angeles: Dreams Works Picture, 2001. 1 fita de vídeo (93 min), VHS, desenho animado, comédia, livre, cor, dublado.

63. SOARES, Tereza Olívia. ***Educação ambiental nas escolas: ações e desafios***. Monografia de graduação em Ciências Sociais/FACS. Salvador, mimeo, 1997.

64. SOARES, Noemi Salgado. ***Sobre uma pedagogia para o autoconhecimento***. Diálogo com algumas concepções educacionais de Jiddu Krishnamurti. Tese de Doutorado. Salvador: Faced/UFBA, 2001.

65. UNICEF. ***Todos pela educação no município.*** Brasília: Unicef,1995.

Apêndices

Apêndice A - Roteiro de entrevista

Apêndice B – Matriz dos depoimentos das professoras
(usada para categorização das informações)

...agora era fatal
que o faz de conta terminasse assim
pra lá desse quintal
era uma noite que não tem mais fim
e você sumiu no mundo sem me avisar
e agora eu era um louco a perguntar
o que é que a vida vai fazer de mim
não, não fujas não
finjas que agora eu era o seu brinquedo
eu era o seu pião
o seu bicho preferido
vem me dê a mão
a gente agora já não tem mais medo
no tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido
(Chico Buarque)

Apêndice A - Roteiro de entrevista

Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/Mestrado

Linha de Pesquisa: Filosofia, Linguagem e Praxis Pedagógica

Projeto de Pesquisa: Ludicidadania na formação do educador: brincando com educação em direitos humanos na escola?

Aluno: Washington Carlos Ferreira Oliveira (washoliv@ufba.br)

Orientador de pesquisa: Cipriano Luckesi

Assunto: Roteiro de entrevista semi-aberta sobre a ludicidadania na formação do educador

Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança, ele vem pra me dar a mão
Há um passado, no meu presente, um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas que eu acredito que não deixarão de existir:
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo, não quero viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem ser coisa normal

O solidário não quer solidão, toda vez que a tristeza me alcança o menino me dá a mão

Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja, ele vem pra me dar a mão
(Bola de meia, bola de gude - Mílton Nascimento e Fernando Brant)

I - Identificação

1. Nome (opcional), idade, sexo, onde nasceu, onde viveu a maior parte da infância.
2. Há quanto tempo trabalha com educação, onde trabalha, o tipo de clientela que atende.

II - Ludicidade

3. O que você entende por "atividade lúdica"?
4. Você praticou muita ou pouca atividade lúdica na sua infância? E na juventude?
5. Quais atividades lúdicas você lembra?
6. Você pratica atividade lúdica hoje em dia?
7. Você percebe alguma influência das atividades lúdicas da infância/juventude no seu jeito de ser? E no cotidiano pessoal? E na sua atuação profissional?
8. Você acha que pode existir alguma relação entre atividade lúdica e trabalho?
9. O que você acha da questão: "No humor cotidiano, há o predomínio do preconceito, seja de raça, credo, nação, gênero, idade?"
10. Os educadores sérios devem usar atividade lúdica enquanto ensinam? Se sim, com qual finalidade?

III - Cidadania

11. O que você entende por cidadania? E cidadania participativa?
12. Você freqüenta(ou), espontaneamente, alguma manifestação coletiva do tipo entidade profissional, associação de moradores, condomínio, partido político, grupo religioso, movimento cultural ou similar?
13. Se participa(ou), considera que isso tem/teve algum reflexo na sua atuação enquanto educador?
14. Você foi uma criança "indisciplinada"? Como lidavam com você neste aspecto?
15. Você sofreu algum tipo de violência física na infância? Você percebe algum reflexo disso na sua atuação enquanto educador?
16. Você acha que pode existir alguma relação entre atividade lúdica e direitos humanos?

IV - Autoconhecimento

17. O que você entende por autoconhecimento?
18. Você costuma refletir sobre suas atitudes e sentimentos do cotidiano de educador?
19. Quais dos assuntos a seguir você não costuma tratar com seus alunos: medo, prazer, raiva, violência, inveja, sucesso, fracasso, sexualidade, espiritualidade, morte, ancestralidade, traição, necessidade de aprovação ou algum outro.
20. Você inclui o assunto da auto-estima na relação com os educandos? De que maneira?
21. Como você costuma utilizar seus momentos de pausa?

V - Gerais

22. Quais as possíveis repercussões da inclusão do brincar, da cidadania e do autoconhecimento na formação do educador?
23. O que você considera ser a principal tarefa do educador hoje?
24. Você acha que consegue isso? Se sim, a que você credita isso? Se não, o que falta para conseguir?
25. Algo mais a acrescentar, sobre qualquer dos tópicos citados?

Apêndice B – Matriz dos depoimentos das professoras (usada para categorização das informações)

	P1	P2	P3	P4	P5
1) Idade					
Sexo	Fem				
Local da infância					
2) Quanto tempo trabalha com educação					
Qual clientela					
3)O que você entende por “atividade lúdica”?					
4-5)Você praticou muita ou pouca atividade lúdica na sua infância? Quais?					
4-5)Você praticou muita ou pouca atividade lúdica na sua juventude? Quais?					

6) Você pratica atividade lúdica hoje em dia?					
7) Influência das atividades lúdicas da infância/juventude no seu jeito de ser? E no cotidiano pessoal					
8) Relação entre atividade lúdica e trabalho?					
9) No humor predomina preconceito?					
10) Os educadores sérios devem usar atividade lúdica enquanto ensinam?					

Cidadania

11) O que você entende por cidadania? E cidadania participativa?					
12) Freqüenta (ou) manifestação coletiva?					
13) Se sim, tem reflexos na sua atuação?					
14) Foi uma criança “indisciplinada”?Como lidavam?					
15) Violência física na infância? Há reflexos disso enquanto Educador?					
16) Relação entre atividade lúdica e direitos humanos?					

Autoconhecimento

17) O que você entende por autoconhecimento?					
18) Reflete sobre atitudes e sentimentos no cotidiano de educador?					
19) Não trata de...					
20) Inclui autoestima na relação com educandos?					
21) Como utiliza seus momentos de pausa?					
Gerais					
22) Repercussões da inclusão da ludicidadania na formação do ed.?					
23) Qual principal tarefa do educador hoje?					
24) Acha que consegue isso? Se sim, a que você credita isso? Se não, o que falta?					
25) Algo mais?					

Anexos

Anexo A – “Tênis e Frescobol”

Anexo B – “Sobre a Pausa”

Anexo C - ‘‘O Negro é Invisível’’

Navegar é preciso

Viver não é preciso

(Fernando Pessoa)

Anexo A

"Tênis e Frescobol"

(Rubem Alves)

Depois de muito meditar sobre o assunto concluí que os casamentos [relacionamentos] são de dois tipos: há os casamentos do tipo tênis e há os casamentos do tipo frescobol. Os casamentos do tipo tênis são uma fonte de raiva e ressentimentos e terminam sempre mal. Os casamentos do tipo frescobol são uma fonte de alegria e têm a chance de ter vida longa. Explico-me:

Para começar, uma afirmação de Nietzche, com a qual concordo inteiramente. Dizia ele: "Ao pensar sobre a possibilidade do casamento cada um deveria se fazer a seguinte pergunta: 'Você crê que seria capaz de conversar com prazer com esta pessoa até sua velhice?' Tudo o mais no casamento é transitório, mas as relações que desafiam o tempo são aquelas construídas sobre a arte de conversar."

Scheherazade sabia disso. Sabia que os casamentos baseados nos prazeres da cama são sempre decapitados pela manhã, e terminam em separação, pois os prazeres do sexo se esgotam rapidamente, terminam na morte, como no filme O Império dos Sentidos. Por isso, quando o sexo já estava morto na cama, e o amor não mais se podia dizer através dele, ela o ressuscitava pela magia da palavra: começava uma longa conversa sem fim, que deveria durar mil e uma noites. O sultão se calava e escutava as suas palavras como se fossem música. A música dos sons ou da palavra - é a sexualidade sob a forma da eternidade: é o amor que ressuscita sempre, depois de morrer.

Há os carinhos que se fazem com o corpo e há os carinhos que se fazem com as palavras. E contrariamente ao que pensam os amantes inexperientes, fazer carinho com as palavras não é ficar repetindo o tempo todo: "Eu te amo...". Barthes advertia: "Passada a primeira confissão, 'eu te amo' não quer dizer mais nada." É na conversa que o nosso verdadeiro corpo se mostra, não em sua nudez anatômica, mas em sua nudez poética. Recordo a sabedoria de Adélia Prado: "Erótica é a alma".

O tênis é um jogo feroz. O seu objetivo é derrotar o adversário. E a sua derrota se revela no seu erro: o outro foi incapaz de devolver a bola. Joga-se tênis para fazer o outro errar. O bom jogador é aquele que tem a exata noção do ponto fraco do seu adversário, e é justamente para

aí que ele vai dirigir sua cortada - palavra muito sugestiva - que indica o seu objetivo sádico, que é o de cortar, interromper, derrotar. O prazer do tênis se encontra, portanto, justamente no momento em que o jogo não pode mais continuar porque o adversário foi colocado fora de jogo. Termina sempre com a alegria de um e a tristeza de outro.

O frescobol se parece muito com o tênis: dois jogadores, duas raquetes e uma bola. Só que, para o jogo ser bom, é preciso que nenhum dos dois perca. Se a bola veio meio torta, a gente sabe que não foi de propósito e faz o maior esforço do mundo para devolvê-la gostosa, no lugar certo, para que o outro possa pegá-la. Não existe adversário porque não há ninguém a ser derrotado. Aqui ou os dois ganham ou ninguém ganha. E ninguém fica feliz quando o outro erra - pois o que se deseja é que ninguém erre. O erro de um, no frescobol, é como ejaculação precoce: um acidente lamentável que não deveria ter acontecido, pois o gostoso mesmo é aquele ir e vir, ir e vir, ir e vir...E o que errou pede desculpas, e o que provocou o erro se sente culpado. Mas não tem importância: começa-se de novo este delicioso jogo em que ninguém marca pontos...

A bola são nossas fantasias, irrealidades, sonhos sob a forma de palavras. Conversar é ficar batendo sonho pra lá, sonho pra cá...Mas há casais que jogam com os sonhos como se jogassem tênis. Ficam à espera do momento certo para a cortada. Tênis é assim: recebe-se o sonho do outro para destruí-lo, arrebentá-lo, como bolha de sabão... O que se busca é ter razão e o que se ganha é o distanciamento. Aqui, quem ganha sempre perde. Já no frescobol é diferente: o sonho do outro é um brinquedo que deve ser preservado, pois se sabe que, se é sonho, é coisa delicada, do coração. O bom ouvinte é aquele que, ao falar, abre espaços para que as bolhas de sabão do outro voem livres. Bola vai, bola vem - cresce o amor... Ninguém ganha, para que os dois ganhem. E se deseja então que o outro viva sempre, eternamente, para que o jogo nunca tenha fim...

<http://www.rubemalves.com.br/hall/wwpct16/newfiles/c2.php>

Acesso em 14 de setembro de 2001.

Anexo - B

"Sobre a Pausa"

(ou conseguindo tempo para "brincar")

Anônimo - via internet

"Determinadas idéias têm repercussão universal, extrapolando o vínculo com a cultura que as originam; examinemos a noção de pausa contida no shabat da tradição judaica.

Shabat é o conceito que propõe descanso ao final do ciclo semanal de produção inspirado no descanso divino no sétimo dia da Criação. Muito além de uma proposta trabalhista já conquistada em grande parte das sociedades do planeta, shabat entende a pausa como fundamental para a saúde de tudo que é vivo. A noite é pausa, o inverno é pausa, mesmo a morte é pausa. Onde não há pausa, a vida lentamente se extingue. Para um mundo no qual funcionar 24 horas por dia parece não ser suficiente, onde o meio ambiente e a terra imploram por uma folga, uma pausa; onde nós mesmos não suportamos mais a falta de tempo, shabat se torna uma necessidade do planeta.

A terra, Gaia, nós e nossas famílias precisamos da pausa que revigora. Prazer, vitalidade e criatividade dependem destas pausas que estamos negligenciando.

Hoje o tempo de "pausa" é preenchido por diversão e alienação. Lazer não é feito de descanso, mas de ocupações para não nos ocuparmos. A própria palavra "entretenimento" indica o desejo de não parar. É a busca de algo que nos distraia para que não possamos estar totalmente presentes. Estamos cansados mesmo quando descansados. E a incapacidade de parar é uma forma de depressão. O mundo está deprimido e a indústria do entretenimento só pode crescer nestas condições.

Nossas cidades se parecem, arquitetonicamente, cada vez mais com a Disneylândia e, o tipo de emoções que buscamos, também. Longas filas para aproveitar experiências pouco interativas. Fim de um dia com gosto de vazio; um divertido que não é nem ruim nem bom. Dia pronto para ser esquecido não fossem as fotos e a memória de uma expectativa frustrada que ninguém revela para não dar o gostinho ao próximo.

Estamos entrando o milênio num mundo que é um grande shopping. A Internet e a televisão não dormem. Não há mais insônia solitária; solitário é quem dorme. As bolsas do Ocidente e do Oriente se revezam fazendo do ganhar e perder, das informações e dos rumores, atividade incessante. A CNN inventou um tempo linear que só pode parar no fim. Hoje, não se consegue parar a não ser que seja no fim. Mas, as paradas estão por toda a caminhada e por todo o processo. Sem acostamento, a vida parece fluir mais rápida e eficiente, mais ao custo fóbico de uma paisagem que passa. Os olhos não têm muito tempo para ver e recorrem à memória para recuperar o que a retina apreendera. O futuro é tão rápido que se confunde com o presente.

As montanhas estão com olheiras, os rios precisam de um bom banho, as cidades de uma cochilada, o mar de umas férias, o domingo de um feriado, a noite de penumbra, e o simples de uma “lipo”. Nossos artistas só sabem fazer instalações - dispor para funcionar. Nossos namorados querem "ficar", trocando o "ser" pelo "estar". Saímos da escravidão do século XIX para o leasing do século XX - um dia seremos nossos. Do escambo por carinho e tempo, evoluímos para a compra de carinho e tempo. Quem tem tempo não é sério, quem não tem tempo é importante. Nunca fizemos tanto e realizamos tão pouco. Nunca corremos tanto e deixamos tanto inacabado. Nunca tantos fizeram tanto por tão poucos. Parar não é interromper. Muitas vezes continuar é uma interrupção. Mas isto nos parece difícil de entender. E, assim, o sol não para de nascer e a semana de acabar. O mês passa rápido - menos que o salário – mas, quando se viu, o ano já passou. Do jeito que estamos, não tarda muito, o milênio já foi.

O dia de não se trabalhar não é o dia de distrair - literalmente, "tornar desatento". É um dia de atenção, de ser atencioso consigo e com sua vida. A pergunta que se fazem as famílias no descanso - "o que vamos fazer hoje?" - é marcada por ansiedade. E sonhamos com uma longevidade de 120 anos quando não sabemos o que fazer numa tarde de domingo. O tempo, por não existir, faz mal a quem quer controlá-lo. Quem "ganha tempo", por definição, perde. Quem "mata tempo", fere-se mortalmente. E este é o grande "radical-livre" que envelhece nossa alegria - o sonho de fazer do tempo uma mercadoria, um artigo.

Em tempos de milênio, temos que resgatar coisas que são milenares. A pausa é que traz a surpresa e não o que vem depois. A pausa é que dá sentido à caminhada. A prática espiritual deste milênio será viver as pausas. Não haverá maior sábio do que aquele que souber quando algo terminou e quando algo vai começar. Afinal, por que mesmo que o Criador descansou ? Talvez porque mais difícil do que iniciar um processo do nada, seja dá-lo como concluído.”

Anexo C

‘‘O Negro é Invisível’’

Entrevista publicada na revista Isto É, edição 1744, de 05/03/2003, páginas 7-11-.Por Greice Rodrigues e Rita Moraes.<http://www.terra.com.br/istoe/1744/1744vermelhas.htm>

Para o educador Mário Sérgio Cortella, as cotas não resolvem a questão social dos afrodescendentes no País, mas abrem espaço para fazê-los aparecer

O professor Mário Sérgio Cortella passou intimamente pelos dois lados da polêmica criada pelo sistema de cotas para negros e para estudantes da escola pública, adotado pelas universidades estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia, no último vestibular. Há dois anos, ele se dizia contra. Agora, depois de avaliar experiências internacionais, considera que não se pode baixar um decreto suspendendo a realidade até arrumarmos vagas para todo mundo na universidade e que essa é uma boa forma de colocar em discussão a dívida que temos com a comunidade negra. “Vi que, embora o sistema não seja suficiente, é uma medida necessária, porque enseja a formação de grupos afrodescendentes dentro da sociedade”, diz ele. Professor de pós-graduação em educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, autor de vários livros e apresentador do programa Modernidade, da Rede Sesc-Senac, transmitido pela Net, esse educador paranaense de 49 anos adicionou à sua experiência uma passagem pelo governo paulistano. Foi secretário municipal de Educação na gestão de Luiza Erundina. Por isso, sabe que, por melhor intenção que tenha o governo Lula, a situação social e educacional no Brasil não mudará de um dia para o outro.

Para ele, um descendente indo-europeu como se diz, o Brasil tem sim, escondido em sua teia social, um racismo que só não aparece porque o negro não disputa de fato o espaço do branco. “Em nosso país, a convivência entre negros e brancos existe, mas há a suposição de submissão dos negros. Se é subalterno, não disputa espaço. A eficácia das cotas aparece aí”, defende. Entre os milhares de livros de seu apartamento em São Paulo, ele detalhou seus argumentos:

ISTOÉ – Há dois anos, em entrevista a ISTOÉ, o sr. se dizia contra as cotas para pobres ou negros nas universidades. Hoje, o sr. pensa diferente, o que mudou?

Mário Sérgio Cortella – Na época, disse que era a favor de cotas no mercado de trabalho porque isso melhoraria o ingresso da população pobre, que em 70% coincide com a população negra. Não era a favor das cotas na universidade por achar que o vestibular não é

discriminatório. Mas passei a estudar o tema. Vi que, embora o sistema não seja suficiente, é uma medida necessária, porque enseja a formação de grupos afrodescendentes dentro da sociedade. Nos Estados Unidos, o objetivo das políticas afirmativas de que falava John Kennedy em 1963 era combater o apartheid. Nós não temos um apartheid formal porque o negro nunca disputou de fato o espaço do branco no mercado de trabalho, nos postos de comando. Uma pesquisa feita pela Fundação Dom Cabral, de Minas Gerais, mostra que 92% dos presidentes das 50 maiores empresas brasileiras são brancos. Temos uma presença diminuta de negros nas elites econômicas, sociais e políticas.

ISTOÉ – O que se diz no Brasil é que não há racismo.

Cortella – Nosso racismo só vem à tona em momentos em que a negritude ameaça o espaço do indo-europeu. Nos Estados Unidos, as cotas serviram para obrigar a convivência entre brancos e negros. No Brasil, essa convivência existe, mas há a suposição de submissão dos negros. Nós somos apenas a quinta geração depois da abolição da escravatura. Os bisavós de muitos de nós vivenciaram a escravatura, o que significa que existe um certo costume de imaginar os negros em funções subalternas. Se é subalterno, não disputa espaço. A eficácia das cotas aparece aí. Sem essas políticas, haveria nos Estados Unidos um secretário de Estado como Colin Powell? Nós temos ministras negras, mas isso se deu pela indicação do atual governo. Pertenci a um governo dirigido por uma mulher da Paraíba (Luiza Erundina), que, além de nordestina, era de estatura baixa e solteira. Ela dizia que só faltava ser negra, porque do restante já a "acusavam". Quando queriam ofendê-la, falavam de sua origem social.

ISTOÉ – Não é mais fácil as pessoas aceitarem que existe uma discriminação social, com a pobreza, e não racial, com a cor da pele?

Cortella – O negro é invisível. A discriminação, social e a racial, aparece quando ele perde essa invisibilidade. Gostaria de ter a convicção de que, se nós tivéssemos uma igualdade econômica, anularíamos qualquer tipo de discriminação racial. O mais desagregador não é olhar o negro como um diferente, é olhar o negro como um menor, porque diferente ele é.

ISTOÉ – Colocar o assunto em discussão seria então o mais importante?

Cortella – As cotas têm três grandes importâncias. Primeiro, fomentam a discussão sobre a cidadania coletiva; segundo, qualificam as políticas afirmativas e refinam os critérios para implantá-las. Em terceiro lugar, obrigam o debate sobre as vagas nas universidade públicas.

ISTOÉ – Não teríamos que fazer o mesmo para os índios?

Cortella – Eles também são minoria política, mas a posição do índio na sociedade brasileira, embora vitimado na nossa história, é diferente da do negro. Temos dezenas de estruturas de legislação de proteção às comunidades indígenas, o que não aconteceu aos negros, que foram incorporados para serem explorados. No século XX, especialmente, buscou-se de forma humanitária proteger os índios, sem explorá-los.

ISTOÉ – Se houvesse mais vagas, a política de cotas não existiria?

Cortella – Se o número de vagas fosse adequado ao número de candidatos, a pergunta seria como se estruturar o acesso ao ensino médio e depois à universidade. Não podemos baixar um decreto suspendendo a realidade até arrumarmos todas as vagas. Enquanto isso não acontece, são necessárias políticas que não vitimem os já excluídos.

ISTOÉ – Mas não são os pobres, brancos e negros os excluídos?

Cortella – O pobre é excluído, mas o pobre negro é diferente. Ele tem mais dificuldades. Mesmo entre pobres, há negros com escolaridade, salários e condições de vidas inferiores. Na

corrida em direção aos postos na comunidade científica, na gestão de políticas e na concepção de estruturas de organização da sociedade, o negro tem um agravante à sua pobreza, que é a cor da pele. As cotas servem para reparar, em parte, injustiças históricas.

ISTOÉ – O ministro da Educação, Cristovam Buarque, apesar de não ser contra as cotas, disse que elas não são solução para o negro pobre, porque ele não chega nem ao final do ensino fundamental.

Cortella – A noção de pobreza no Brasil é um pouco mais funda do que se deseja. Os miseráveis são muitos. Os pobres que chegam à universidade são de fato poucos porque não conseguem entrar numa pública ou porque não podem pagar uma faculdade privada. Ninguém que seja inteligente nesse debate disse que as cotas resolvem a questão. Elas minimizam a discriminação social, que advém da herança escravocrata, e a racial. Agrega-se a isso, no campo da educação, um outro agravante: crianças negras têm maior dificuldade na escola.

ISTOÉ – Em que sentido isso acontece?

Cortella – A estrutura escolar, o material didático e os professores, em geral, não estão adequados à multiculturalidade. A criança brasileira média olha em volta e não se reconhece nos livros, nos heróis televisivos ou nas revistas em quadrinhos. Exemplo, livro de ciências, quinta série: há o desenho do corpo humano mostrando um sujeito loiro, de olhos azuis, um sueco. Não há identidade. Isso provoca a depauperação da auto-estima e da capacidade de produção.

ISTOÉ – Como de fato se pode resolver esse prejuízo histórico dos negros?

Cortella – A questão racial só se resolve quando se consegue incluir nas elites científicas, sociais e políticas pessoas que possam representar a visão do excluído. Exemplo: quando Heraldo Pereira, da Globo, foi apresentar o Jornal Nacional, não havia ponto eletrônico (aparelho que se usa no ouvido para comunicação entre a produção e o apresentador) para a pele dele. Só tem para pele "normal", ou seja, a branca. Há quanto tempo se ouve: use o curativo tal porque ele é cor-da-pele. Cor da pele de quem? Essa mescla de situações consolida dentro das pessoas um nó. O que pode começar a desmanchá-lo é o sistema de cotas. Precisamos de jornalistas, médicos e diretores de banco negros. Encontrei pela primeira vez, este ano, um negro como diretor de banco do mais alto escalão. Numa reunião, ele era um entre 300.

ISTOÉ – E as ações judiciais que estão sendo impetradas. O sr. não acha que uma pessoa que se preparou e conseguiu uma pontuação alta tem o direito de brigar pela vaga?

Cortella – As ações são reflexo da falta de vagas. Tal como aconteceu em 1968, quando houve um movimento dos excedentes do nosso país que levou a ditadura militar a mudar o vestibular de seletivo (só entrava quem conseguia determinada nota) para classificatório (os alunos entram por ordem de classificação).

ISTOÉ – Essa situação não pode exacerbar o racismo?

Cortella – Quem não é racista não vai se tornar por causa da disputa. Os alunos estão defendendo um interesse com o direito que têm de fazê-lo. Não é racismo. De qualquer forma, é preciso observar que, quando se discute dar vagas para quem vem da rede pública, não há resistência nem ações, como quando se quer dar para a comunidade negra.

ISTOÉ – Mas há grande disparidade entre as notas de corte dos classificados no sistema de cotas e no vestibular geral da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Isso não gera problemas em classe?

Cortella – Cabe à universidade lidar com isso. Esse diferencial existiu sempre, só que não vinha à tona. As classes são formadas com os primeiros da lista e os que estão na sétima ou oitava listas. A temática das cotas desnuda uma série de dissimulações que existe em nossa estrutura de ensino superior. Depois de algumas pesquisas, a Unicamp e a PUC-SP chegaram à conclusão de que os de melhor nota no vestibular não são necessariamente os de melhor desempenho universitário. Quase sempre os mais competentes foram os que tiveram melhores redações.

ISTOÉ – Outra questão levantada é a autodeclaração de descendência. Como saber se ela condiz com a verdade?

Cortella – Não há critérios a priori. É como o Programa Fome Zero, é preciso ir estabelecendo-os na medida em que se estrutura. Tudo que é novo, que cria o inédito, tem embaraços na sua instalação. O refinamento dos critérios se dá dentro do processo. Será que 100% dos que se declararam negros não o são? As experiências feitas na Bahia e no Rio mostram que não.

ISTOÉ – Não seria melhor que a universidade usasse como critério a renda das pessoas?

Cortella – A questão da renda isoladamente também não resolve. Poderia se selecionar alguém sem nota para entrar na universidade. Teríamos que estabelecer cotas para pobres, que é outra discussão, conectada a essa. Misturaram-se as conversas, mas elas não têm que estar misturadas. A democratização do acesso e da permanência tem que ser pensada sempre, independentemente da temática racial.

ISTOÉ – O Brasil destina 5% do PIB à educação. Deveria destinar mais? Temos verbas para isso?

Cortella – Temos condições e base econômica para vir a ter verbas para o País se alterarmos o modelo. O governo que assumiu não teve tempo, ainda, e acho que não terá antes de 12 meses, de alterar a rota porque não está refundando o País, está buscando alterar o percurso. Nesse sentido, não temos verbas hoje. Gerá-las significa não só o aumento do percentual público na área, como uma reforma tributária que traga mais recursos para o setor público. O ensino superior no Brasil não é a nossa maior questão educacional. Ainda temos milhões de analfabetos totais ou funcionais. Ainda temos crianças que têm acesso, mas não ficam na escola. É necessário um sistema de qualidade social de ensino, que só existe quando há quantidade total atendida. Enquanto não se tem quantidade total, se tem apenas privilégios.

ISTOÉ – O sr. acha que o presidente Lula terá tempo para isso?

Cortella – Tenho uma expectativa extremamente positiva em relação a esse governo, mas não sou tolo de supor que ele faria essa alteração imediatamente. Para imaginar isso eu teria que negar a minha experiência de governo. São Paulo é o terceiro orçamento do País e a Secretaria da Educação que ajudei a dirigir era o primeiro orçamento da cidade. Ainda assim, no primeiro ano tivemos dificuldades; no segundo, nos estruturamos um pouco; e no terceiro ano conseguimos uma decolagem. Mas emperramos em algumas coisas. No último ano de gestão Luiza Erundina, em 1992, o Executivo entrou com um projeto na Câmara de IPTU progressivo. Com esse recurso seria possível, no ano seguinte, zerar o déficit de crianças fora da escola no ensino fundamental. Um grupo da elite entrou com um recurso contra, travou o processo e nós não tivemos as escolas, como até hoje não temos. Nessa questão das cotas raciais há pessoas que querem também emperrar o processo desqualificando o debate, e ele é muito sério para ser desqualificado.♦

Autorização para reprodução

OLIVEIRA, Washington Carlos Ferreira. *Ludicidadania e educadores*: ludicidade, cidadania e autoconhecimento na história de vida de educadores. 2003. 158 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Autorizo a reprodução [parcial ou total] deste trabalho
para fins de comutação bibliográfica.

Salvador, 4 de julho de 2003

Washington Carlos Ferreira Oliveira

Sobre o autor

Washington Carlos Ferreira Oliveira, natural de Salvador-BA, 45 anos, casado, pai de um casal de filhos, professor, jornalista, mestre e doutorando em educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor de Políticas Sociais - Cidadania e Direitos Humanos da Polifucs em 2002/2003. Assumiu a primeira turma da disciplina Educação e Ludicidade da Faculdade de Educação/UFBA, através de tirocínio docente, em parceria, em 2001. Trabalhou em instituições educacionais filantrópica e privada, instituto de economia, editoria política e serviço público estadual, tendo experiência em pesquisa, editoração e coordenação de grupos terapêuticos e de acampamentos infanto-juvenis.

Coordenou cursos de direitos humanos para policiais militares e civis, professores e membros de ong's, através do Projeto Axé; ministrou cursos sobre cidadania para a Fundação Cidade Mãe; foi gerente de cidadania da Fundação Clemente Mariani; conduziu seminários sobre legislação educacional para professores municipais do interior e orientou elaboração de programa de educação ambiental para escolas públicas. Integrou equipe multidisciplinar (psicologia, medicina e educação) que promove vivências terapêuticas de autoconhecimento para adultos em Salvador, São Paulo, Brasília e Fortaleza, entre 1992 e 2001.

Filiado à Fundação SOS Mata Atlântica, desde 1997, e membro do grupo de autogestão Guerreiros do Coração - que estuda e vivencia o significado, individual e coletivo, do masculino na sociedade contemporânea - desde 1997.

Co-criador e coordenador do Acampamento Verde, que, desde 1987, promove encontros entre crianças e jovens para vivenciarem o contato consigo, com o outro e com a natureza, nos arredores de Salvador e na Chapada Diamantina: envolvendo desafios, apreciação de belezas naturais, tarefas de manutenção e diversas modalidades artísticas, numa convivência grupal que busca acolher as diferenças e valorizar a expressão de cada um.

Integrante do Gepel – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, desde 2000. Bolsista da Capes/UFBA/Doutorado, desde julho/2003, pesquisando a construção de uma prática educativa direcionada para a assunção da identidade (singular) e para a admissão da diferença (plural), referenciando-se na cidadania, no autoconhecimento e na aproximação com a natureza, através da ludicidade. Por meio de textos, palestras e seminários, busca compartilhar reflexões sobre a ludicidadania com professores e pais. Interessa-se por comentários a respeito dessa dissertação ou temas relacionados à pesquisa em andamento: washington@ufba.br ou washington@terra.com.br.