

EICO UEMURA

**O BRINQUEDO E A ADMINISTRAÇÃO
NO CONTEXTO ESCOLAR**

Universidade Estadual de Campinas
Campinas - 1999

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

O BRINQUEDO E A ADMINISTRAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

EICO UEMURA

PROF. DR. NEWTON ANTÔNIO PACIULLI BRYAN

Este exemplar corresponde à redação
final da **Tese** defendida por
Eico Uemura
e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data ____ / ____ / ____

Assinatura: _____
Orientador(a)

COMISSÃO JULGADORA:

realizando o brinquedo e aprendendo

Ainda que o ato de aprender ocorra numa relação com o outro, poderíamos afirmar que ele é também um ato individual e único, um processo interior, que emerge quando ocorre a elaboração e síntese individual dos resultados das relações – é um estar sendo do sujeito; é um emergir e imergir sucessivos e contínuos. É fazer a leitura do mundo, decodificando e codificando os sinais; é interferir neste mundo, participando da sua criação, recriação e modificação. A sua maneira e em seu devido tempo, isso é o que a criança vai realizando no seu brinquedo.

Dedicatória

Dedico esta tese à memória de meus pais.

Ao PAI que, em vida, soube ser parceiro das brincadeiras e compartilhar dos momentos difíceis, fortalecendo a minha caminhada de estudante.

À MÃE, que nos deixou há um ano, companheira de luta, que soube compreender e ter paciência para acompanhar a trajetória deste compromisso com a Unicamp, a quem sempre expressou respeito e admiração.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Newton A. P. Bryan, por aceitar e abraçar mais esta empreitada na busca da construção da identidade do brinquedo no contexto escolar, fazendo-se sempre presente, mesmo quando da realização de seus estudos em Paris.

Ao Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar, um agradecimento especial, pois que, nos períodos de ausência do Prof. Bryan, dedicou, com carinho, parte do seu tempo também à construção da identidade do brinquedo.

Às Prof^{as}. Dras. Maria Ângela B. Carneiro e Maria Inês Rosa que muito me auxiliaram com as críticas e sugestões feitas durante o exame de qualificação.

Obrigada

Ao Prof. MS. Clóvis W. Silva de Almeida, que nessa arrancada final, soube ser parceiro na leitura, discussão e reflexão o que enriqueceu em muito este trabalho.

Reconhecimento

À Prof^a. Sueli e Eng. Nelson que, por acreditarem na educação, abriram a escola para o presente estudo.

As Professoras Eleni Moreno, Elza Soares Santos, Guaraciaba Michelletti, Olga Sauvicz Gibrail e à Bibliot. Mary Arlete Payão Pela pelas contribuições e apoio.

Gratidão

À Katia, Taís e Vera, companheiras do dia a dia profissional, pela compreensão e apoio, dedicando momentos preciosos entre o trabalho e o estudo, para a digitação do trabalho.

Ao Mikio, meu irmão, que me estimulou e apoiou na conclusão deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO	19
ABSTRACT	21
INTRODUÇÃO	23
 CAPÍTULO I: A CRIANÇA E O BRINQUEDO: CONDIÇÕES ESSENCIAIS PARA A COMPREENSÃO PEDAGÓGICA DE SUAS POSSIBILIDADES	 27
1. Brinquedo: palavra que designa objeto-brinquedo	31
2. Brinquedo: ação que designa a atividade-brinquedo	38
3. Brinquedo: palavra e ação	42
4. Descaminhos do objeto-brinquedo	47
4.1. O brinquedo como objeto de consumo	47
4.2. O brinquedo como instrumento de repressão e controle da criança	52
4.3. O brinquedo como um instrumento alternativo	54
5. Dimensão pedagógica do brinquedo	58
5.1. O ato de aprender e o brinquedo	63
5.2. A criança e a dimensão pedagógica do brinquedo	65
6. Possibilidades pedagógicas do brinquedo: uma análise do período que antecede a alfabetização	71
6.1. Caracterização do período que antecede a alfabetização	71
6.2. A percepção visual e a aprendizagem da escrita: o brinquedo e suas possibilidades	74
a) Coordenação visomotora	76
b) Percepção de figura-fundo	77
c) Constância perceptual	78
d) Posição no espaço	79
e) Relações espaciais	80

CAPÍTULO II: A ESCOLA E O BRINQUEDO: CONTEXTO LEGAL	83
1. A legislação e o espaço físico	85
2. A legislação e o exercício da direção	106
 CAPÍTULO III: O DIRETOR DE ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO BUROCRÁTICA	111
1. Noções gerais a respeito de burocracia	111
2. A burocracia na direção da escola	116
2.1. O diretor de escola enquanto funcionário	121
2.2. A previsibilidade de comportamento do diretor de escola	125
2.3. O diretor de escola no comando e controle de uma propriedade que não é sua	128
2.4. A autoridade burocrática do diretor de escola	130
3. A dualidade entre racionalidade formal e racionalidade substantiva no diretor de escola	133
 CAPÍTULO IV: A ESCOLA EM ESTUDO	139
1. Conhecendo a escola	143
1.1. Situando o bairro em relação ao município	143
1.2. Identificando a escola	144
1.3. A escola ocupando e expandindo o seu espaço físico	146
1.4. Formando e expandindo as dependências físicas da escola	147
1.5. Conhecendo o propósito educacional da escola	153
1.6. Conhecendo a equipe educacional	157
2. Identificando o brinquedo na escola	158
2.1. O “lúdico” recuperando o aluno – Oficina Pedagógica	162
2.2. A recreação colorindo a atividade na escola	166
2.3. O brinquedo <i>versus</i> a rotina escolar	168
 CONCLUSÃO	175
 BIBLIOGRAFIA	183

RESUMO

O brinquedo e suas relações com a administração no contexto escolar constituem o centro das preocupações desta pesquisa, a qual objetivou discutir a participação da administração na expulsão ou proibição do acesso do brinquedo às rotinas escolares. Entende-se que o brinquedo constitui um elemento decisivo para a aprendizagem e da preparação para aprendizagem. A análise das características institucionais e do papel do diretor é realizada à luz de Weber, com ênfase nas relações entre racionalidade formal e substantiva. Os parâmetros utilizados para abordagem da estrutura e funcionamento institucionais referem-se ao período de 1988 a 1998, reconstruindo para isto todo o referencial legal produzido entre 1971 e 1998. Utilizou-se da análise documental e do estudo de caso, buscando reconhecer as singularidades de uma instituição particular da cidade de São Paulo. Os resultados apontam para a conduta do diretor que decide o lugar do brinquedo pelo prisma da relação entre racionalidade formal e substantiva. Assim, constata-se que o brinquedo, no caso estudado, ainda não possui oportunidades concretas de ingressar no espaço escolar e se incorporar às rotinas pedagógicas em harmonia com as dimensões administrativa e burocrática.

ABSTRACT

The toy and its relations with the school administration in the school context are center of the cares of this research, that has the purpose of discussing the participation of the administration in the driving out or the prohibition of the access of the toy in the school routines. We understand that the toy is an important element of learning to the prepare of it. The analysis of the institutional characteristics and the role of the principal are carried out under Weber's conception emphasizing the relations between formal and substantive rationality. The parameters used to approach the institutional structure and working refer to the period from 1988 to 1998, remaking for this all the legal referencial produced from 1971 to 1998. The documental analysis and the study of case were used trying to distinguish the peculiarities of a private institution in the city of São Paulo. The results led to the principal's conduct, that decides the place of the toy, considering the relationship between formal and substantive rationalism. So, the toy, in the analysed situation, doesn't have concrete opportunities of entering the school space, yet and to form together with the pedagogic routines accordingly to the administrative and burocratic dimensions.

N.T. The word "toy" was used associated to the word "plat", because besides the object it includes the idea of activity.

INTRODUÇÃO

O processo de educação brasileiro está vivendo um momento de grandes mudanças legais, com a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9394/96) em fase de implantação e regulamentação. A LDB contém dispositivos inovadores mas não é propriamente inovadora, como afirmam alguns autores; inovação entendida no sentido de, pelo menos parcial, ser ela radical do paradigma educacional em vigência. Permanece como está para quem não quer mudar; no entanto, as perspectivas são enormes para quem desejar mudar. Eis então as alternativas que cada escola, em particular, tem à sua frente – a decisão é um vontade política.

Os representantes legais elaboram as diretrizes curriculares, as divulgam e, com certeza, servirão para determinar os parâmetros sob os quais nortearão a sua ação fiscalizadora. Às escolas cabem, no espaço deixado pelos parâmetros, buscar ou criar soluções alternativas que resultarão na escolha do meio mais adequado e eficiente para aquilo a que se propôs realizar. A escola, seja pública ou privada, é uma organização burocrática que possui tarefas pedagógicas. Ela continua dirigida por um “especialista” de quem se começou a exigir posturas com ênfase no trabalho coletivo e democrático – de “especialista” precisa tornar-se “suporte pedagógico”. Mas o formal ainda impregna as decisões e ações do diretor.

A ação do diretor retrata, em muito, a decisão pela mudança ou pela estagnação da escola. É claro que não podemos esquecer a existência de outros elementos envolvidos na trajetória a ser perseguida pela instituição, graças à resistência ou à abertura à mudança que eles apresentarem. O diretor é quem responde pela escola aos órgãos superiores, a quem presta contas – ao diretor cabe administrar o espaço escolar e, assim, abrir e fechar as portas para a sua ocupação e utilização. O brinquedo é um elemento que necessita de tal permissão do diretor, e tudo leva a entender que não a tem até o momento.

O brinquedo possui uma dimensão pedagógica e na escola só “faz presença” em classe de educação infantil, que ainda não iniciou o processo formal de alfabetização. Ele desaparece das classes de alfabetização, conforme verificamos na dissertação de Mestrado, quando fortalece o estigma que carrega da não seriedade. Mas, nada é feito durante a formação do professor e da acadêmica do diretor de escola para desmistificar tal conotação, favorecendo a não inclusão ou exclusão do brinquedo de qualquer atividade séria, como é o caso da escolar.

Retomamos neste trabalho elementos da dissertação de Mestrado, intitulada “O brinquedo e a prática pedagógica”. O tema resultou em grande parte da minha trajetória profissional como professora alfabetizadora, coordenadora pedagógica de curso de educação infantil em escola pública e privada e supervisora de equipe técnica de educação pré-escolar de órgão responsável pelas normas pedagógicas do Estado. Na ocasião, o foco de nossa atenção foi a relação brinquedo e o professor na sua prática, sendo a pesquisa realizada em escolas estaduais e particulares, respectivamente, da 1ª e 12ª Delegacias de Ensino da Capital e, hoje, denominadas Diretorias de Ensino. Na época, comprovamos a inexistência de qualquer vestígio do brinquedo em classes de alfabetização, tanto no primeiro ano do ensino fundamental como no último ano de educação pré-escolar.

Já nesta tese de Doutorado, procuramos dar continuidade ao estudo da questão do brinquedo na escola. Ela resultou também do prosseguimento da caminhada

profissional até o momento: de supervisora de ensino da Delegacia de Ensino da Capital (aposentada), de docente do ensino superior no curso de Pedagogia e, hoje, como responsável pela avaliação institucional de uma universidade privada. Centramos nossa atenção no fato de que o diretor, preocupado com sua responsabilidade e atribuições formais, acaba fechando as portas da escola ao brinquedo. Para isso, procuramos analisar o brinquedo do ponto de vista pedagógico; o tratamento dado pela legislação às condições de brinquedo na escola; e, à luz das concepções de Weber, a conduta do diretor contrário à presença do brinquedo no espaço escolar. Buscamos numa escola particular, por meio do Estudo de Caso, evidências que comprovem e reforcem o nosso modo de perceber a relação do diretor com a ausência do brinquedo.

Brinquedo e escola estão numa relação de opostos assim como estão as racionalidades substantiva e formal de uma organização, ou seja, matematicamente configuram uma proporcionalidade inversa : o crescimento da racionalidade substantiva implica na diminuição da racionalidade formal; a intensidade de atividades escolares subtraindo as oportunidades de brinquedo; e, a vice-versa em ambos os casos. O brinquedo atende à racionalidade substantiva da escola porque no conteúdo de ambos estão valores, emoções, sentimentos. A escola, na figura do diretor, atende à racionalidade formal, porque o seu conteúdo trata da adequação dos meios aos fins do ponto de vista da eficiência administrativa.

No capítulo I, abordamos a questão do brinquedo, o seu significado e conceito, identificando a distinção entre ele, o jogo e a brincadeira; o brinquedo enquanto palavra e ação; e, o aprender através do brinquedo. O capítulo II trata da relação escola e brinquedo no contexto legal: o tratamento dado ao espaço físico favorável ao brinquedo na escola, a presença de assuntos relacionados ao brinquedo na formação profissional; as possíveis aberturas nos documentos legais por onde o brinquedo poderia infiltrar-se. O capítulo III versou sobre o diretor de escola e a organização burocrática de Weber, a questão da dominação e da autoridade, a escola como organização burocrática e, nela, o diretor e suas características burocráticas; e, a relação racionalidade formal e substantiva interferindo quanto à presença do brinquedo no contexto escolar. No

capítulo IV, apresentamos o Estudo de Caso realizado em uma escola particular: como a escola está situada na região; as possibilidades da presença do brinquedo dentre as atividades escolares. E, finalmente, na Conclusão, abordamos o fato do brinquedo possuir qualidades para fazer parte do cotidiano escolar e, no entanto, a conduta racional formal do diretor fecha-lhe as portas.

CAPÍTULO I

A CRIANÇA E O BRINQUEDO: CONDIÇÕES ESSENCIAIS PARA A COMPREENSÃO PEDAGÓGICA DE SUAS POSSIBILIDADES.

Definir a palavra brinquedo não é tarefa fácil. Brinquedo, brincadeira, jogo são muitas vezes palavras usadas indistintamente, ora como sinônimos ora como palavras reforçadoras de um mesmo sentido: diversão, lazer. Vários estudiosos do tema se dedicaram a examinar e a definir os conceitos fundamentais deste trabalho – brinquedo, jogo e brincadeira – que no vocabulário usual se confundem.

O vocabulário usual, aquele que a criança e os pais empregam espontaneamente, afirma Brougère (1995, p.12), distingue, no universo dos objetos lúdicos, os brinquedos dos jogos. O jogo pressupõe a presença de uma função como determinante, função esta que justifica o objeto na sua própria existência como seu suporte potencial. Já, o brinquedo não parece definido por uma função precisa; trata-se de um objeto manipulado livremente pela criança, independentemente de regras ou princípios de utilização de outra natureza. O brinquedo é um objeto infantil e referi-lo a um adulto é motivo de zombaria; enquanto o jogo se destina a qualquer faixa etária e é denominado, exclusivamente, como objeto lúdico do adulto, definindo-se pela sua função lúdica. A brincadeira é então a função do brinquedo, que escapa a qualquer tentativa de precisá-la e esse fato a definiu, tradicionalmente, em torno das idéias de

gratuidade e de futilidade. Veja-se que Pimenta (1986, p.41) afirma: *“Brinquedo e brincadeira são usados no vocabulário corrente na acepção de coisas sem seriedade ou importância”*. Já para Bomtempo (1992, p.80), o brinquedo vem a ser o parceiro da criança na sua brincadeira.

Falando-se ainda sobre o brinquedo, para Kishimoto (1996, p.21), *“ele contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação”* e, como objeto, é suporte para brincadeira. Brincadeira é a ação da criança ao realizar as regras do jogo, ao penetrar na ação lúdica, ou seja, é o lúdico em ação. Definir o jogo é tarefa complexa dada a variedade de fenômenos considerados como jogo enquanto jogo político (estratégia e astúcia de parlamentares); jogo de basquete (quando a estratégia do armador é a responsável pela vitória); o jogo no qual estão subjacentes habilidades cognitivas, manuais. Jogo, nesta perspectiva, não se confunde com brinquedo e brincadeira, já que estes se relacionam diretamente com a criança.

A brincadeira, conforme Wajskop (1995, p.28-9), do ponto de vista sócio-antropológico, *“é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura”*. Na perspectiva sócio-histórica e antropológica, *“trata-se [a brincadeira] de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios.”*(1995, p.28). A brincadeira é, para Brougère, (1989 apud Wajskop 1995, p.29) o resultado de relações interindividuais e, por conseguinte, de cultura; ela pressupõe uma aprendizagem social – aprende-se a brincar.

A maior importância da brincadeira, afirma Bettelheim (1988, p.167-82), está no imediato *“prazer”* que se estende num *“prazer de viver”*. Este autor (1988, p.182), ao nos apontar a diferença entre brincadeira e jogo, deixa claro que o brinquedo e jogo não têm o mesmo significado.

Muitas línguas têm apenas uma palavra para aquilo que o inglês designa com dois substantivos distintos: 'play' (brincadeira) e 'game' (jogo), e mesmo o inglês tem apenas um verbo – 'to play' – para ambas as atividades. ..., a brincadeira refere-se a um nível mais primitivo, e os jogos requerem um nível mais amadurecido de compreensão. Os jogos, com sua estrutura definida e seus aspectos competitivos, estão naturalmente mais próximos do nosso jeito de adulto de passar o tempo e, por conseguinte, despertam empatia mais imediata nos adultos.

Bettelheim, tal como Brougère, remete o jogo ao adulto e, à criança pequena, a brincadeira. O jogo está mais próximo do adulto porque, segundo ele, está relacionado a uma fase mais amadurecida e a brincadeira à criança por se caracterizar atividade com liberdade total de regras, com envolvimento da fantasia e com ausência de objetivos além da atividade em si.

Estando estabelecido que a palavra brinquedo já traz a conotação de que se refere a crianças, passamos a dispensar o qualificativo infantil. Esta proposta de estudo privilegia o brinquedo como objeto ou atividade e distintamente do jogo e da brincadeira.

O significado da palavra brinquedo, respeitada sua característica essencial que, para nós, está no “prazer de”, é um tanto flexível se considerarmos o seu uso, o contexto no qual está inserido e o elemento humano envolvido. O seu emprego é considerado como indicador da flexibilidade de seu significado, porque, na sua utilização, poder-se-á enfatizar qualquer um dos aspectos do brinquedo, gerando possíveis disfunções (destinar-lhe funções outras como a do objeto de consumo, a de manter a criança “ocupada”) e conceituações diferentes. A ênfase pode recair no seu aspecto material, social, cultural, educacional, o que irá redundar em visão parcial e unilateral do seu valor. A sua funcionalidade e utilidade podem ser diferentemente percebidas pelo psicólogo, educador, sociólogo, economista. Cada um o imagina e admite conforme os aspectos que são relevantes para a sua área de atuação, isto é, para o seu próprio contexto. Enquanto o educador pode conceber o brinquedo como

meio de desenvolver a criança em todos os seus aspectos (físico, cognitivo, afetivo-emocional, social), o sociólogo pode concebê-lo destacando seu aspecto social e socializador; o economista e o empresário, explorando o seu aspecto financeiro; e, assim, sucessivamente. O uso que se faz do brinquedo, ou seja, o seu emprego pode estar intimamente relacionado à posição que seu observador e interessado ocupa no universo: aquele reflete os valores deste.

A utilização do brinquedo está intimamente ligada ao seu universo. Nessa medida, o brinquedo como elemento do contexto econômico é utilizado e concebido distintamente do que o é no contexto educacional. Não se divorciam e nem se contradizem, necessariamente: podem apenas diferenciar-se quanto à prioridade de valores. Os valores não são obrigatoriamente rejeitados ou ignorados, são mais, ou menos, acentuados. No universo econômico, o valor educacional do brinquedo pode ser destacado pela publicidade como meio para atingir o seu valor comercial e industrial, que retrata o seu verdadeiro objetivo. No contexto educacional, o aspecto econômico pode interferir muito pouco se contar com os recursos do próprio educador, tais como a criatividade e a imaginação aliadas à sua capacidade profissional.

Não se tem informações de que o brinquedo tenha surgido e seja utilizado como invento ou acontecimento planejado. Até hoje, sugere Benjamin (1984, p.74), “*se considerou o brinquedo como criação para a criança, quando não como criação da criança*”. O seu surgimento pode ter-se dado como evento social e espontâneo da vida infantil. O brinquedo industrializado é concebido “*por uma ótica adulta sobre o que os adultos julgam ser o mundo infantil*” afirma Oliveira (1986, p.67). Não significa apenas uma projeção do adulto e, sim, uma forma de dominação. Isto acontece considerando-se o ponto de vista do adulto, porque sob a óptica da criança, o brinquedo é realização sua, pessoal e espontânea. Mas é o adulto que compra o brinquedo ou com ele presenteia a criança, embora, hoje, seja comum a criança opinar ou escolher o que gostaria de ganhar.

1. Brinquedo: palavra que designa objeto-brinquedo

Todo material artesanal ou industrializado, idealizado e confeccionado com a intenção de divertir crianças, leva a denominação de brinquedo – o brinquedo é um objeto infantil. São materiais que, manipulados e explorados pela criança, proporcionam-lhe momentos de lazer e diversão. Alguns autores, como Leif e Brunelle (1978, p.65), não só utilizam a palavra brinquedo para denominar o material, como são claros e explícitos ao consignar que não é atividade. Bomtempo (1986, p.149) entende brinquedo como sendo “*qualquer estímulo material fornecido à criança, quer seja ele industrializado, manufaturado pelos adultos que convivem com ela*”; ou, Rosamilha (1979, p.4) faz referências à origem da palavra brinquedo em algumas línguas e conclui que equivale aos termos *play* em inglês, *spielen* em alemão. Ao se restringir o uso da palavra brinquedo para significar apenas material ou objeto-brinquedo, limita-se a abrangência do seu significado, que se esvazia e se empobrece.

O brinquedo está intimamente relacionado à vida infantil: coexistem integradamente. Torna-se difícil justificar a relação da vida infantil, com todo seu potencial e energia, com o brinquedo concebido apenas como objeto-brinquedo. É subestimar o valor que ele tem para a criança reduzi-lo a um mero material que, por natureza, é frio e inerte. Ele pode estar impregnado de dinamismo, mas depende de um sujeito que o descubra e o explore. Enquanto material, o brinquedo é uma possibilidade, um convite, uma insinuação para, é um vir-a-ser, é uma palavra; para a criança é muito mais que isso, é a própria realização, é o estar sendo, é uma ação.

Na concepção do objeto-brinquedo há predominância do material sobre o sujeito, omitindo-se, com isso, o papel de ser sujeito do mundo das coisas e das pessoas. O compromisso formal do material, denominado brinquedo, é apenas com o divertimento infantil, o que não impede de se comprometer informalmente também com aspectos do desenvolvimento da criança, tais como psicomotor, sócio-emocional, cognitivo, físico.

O brinquedo diverte a criança e, ao mesmo tempo, aspectos do desenvolvimento infantil podem estar sendo acionados ou mesmo solicitados para a sua realização sem, contudo, ter seu objetivo modificado ou substituído. Um não elimina o outro: com a diversão pode ocorrer o desenvolvimento infantil ou, com este, pode ocorrer aquela - um pode estar sendo atividade-meio do outro. Com alguns pedaços coloridos de madeira, a criança dispõe de várias alternativas de construção; para cada construção, ela é solicitada e desafiada pelo próprio material a selecionar, experimentar e descobrir as possibilidades que tais peças oferecem; enquanto isso, algumas de suas habilidades estarão sendo treinadas e desenvolvidas. Dentre essas habilidades estariam as que exigem a capacidade de percepção visual, orientação espaço-temporal, coordenação motora. Enquanto se diverte, a criança se desenvolve; enquanto se desenvolve, a criança se diverte. Mesmo assim, o brinquedo entendido só como material se despoja de seu real valor.

Ao concebermos o brinquedo como material, o estamos intencionalmente considerando como algo à parte da vida infantil, exterior a ela, e com possibilidade de se desarticularem – criança e brinquedo. Entretanto, eles não têm existências independentes; a criança precisa do brinquedo na sua trajetória infantil. O brinquedo precisa da criança para a sua existência.

Outros propósitos podem compartilhar da finalidade de divertir a criança ou transformá-la em uma de suas ações subsidiárias – a finalidade última transformada em objetivo instrucional ou, então, em atividade-meio. Os chamados “brinquedos educativos”, “brinquedos pedagógicos”, “brinquedos criativos”, trazem tais conotações implícitas nas próprias denominações. Quanto às palavras “brinquedos” e “educativos”, por exemplo, que compõem o nome de determinados objetos-brinquedos, a primeira entendida como materiais que divertem a criança e, a segunda, como aquela que indica propósitos educacionais, poder-se-ia afirmar que “brinquedos educativos”, além de divertirem, visam também a objetivos educacionais; ou, ainda, que através do divertimento se propõem a atingir objetivos educacionais. O mesmo raciocínio pode ser usado para analisar as demais rotulações dadas ao objeto-brinquedo. Além de divertir,

estes materiais têm em vista outros propósitos explícitos que podem prevalecer sobre aquele; têm finalidades específicas, além da diversão ou na própria diversão. Por outro lado, a diversão pode ser um meio para que aquelas finalidades específicas se concretizem. Com a utilização de objetos-brinquedos materiais, independente de se considerar a diversão um meio ou um de seus fins, os seus idealizadores se propõem a atingir objetivos pedagógicos, criativos.

Mesmo reconhecendo todo o valor do qual o material está impregnado, entendemos que não lhe é permitido denominar-se brinquedo com toda a abrangência, pois ele só se efetivará como tal com a participação da criança. Como material, não inclui obrigatoriamente o ser sujeito responsável pela realização do brinquedo. Como material, o brinquedo existe e não necessita que se faça ser através da ação do sujeito. Permanece como possibilidade e convite para, como propósito e intenção, mas não possui a capacidade de execução que é de competência do ser humano. É um eterno “brinquedo” no tempo e no espaço, e não um ser “brinquedo” num determinado tempo e espaço. E, ainda, objeto-brinquedo sugere o “brinquedo de”, situação em que a criança pode se relacionar com o material ou apenas usá-lo para a realização da atividade. Os materiais podem tão somente estar presentes, porém, não se fazem presentes. No “brinquedo de”, a preposição “de” apenas auxilia na formação de um conjunto adverbial que exprime estado, situação e condição; dá-lhe um caráter de passividade e torna dispensável a integração e participação do mundo das pessoas. O brinquedo infantil é muito mais que um simples material, por mais sofisticado e luxuoso que seja; é muito mais que possibilidades e propósitos do que estados e situações, porque é o próprio fazer da criança – o brinquedo se realiza neste fazer infantil e não só na possibilidade deste fazer.

Para a denominação do próprio divertimento infantil, do ato de se divertir, de se recrear e de lazer, também é utilizada a palavra brinquedo. Neste caso, empregado mais como atividade individual ou como sinônimo de jogo de criança, de jogo infantil e brincadeira, o material concreto pode tornar-se uma presença obrigatória. Há brinquedos que exigem materiais específicos como, por exemplo, de corda para se

“pular corda”, de bola para se “jogar bola”. É o próprio fazer, determinando tal necessidade: só se pode “pular corda” se tiver o objeto corda para ser pulado, só se pode “jogar bola” se houver o objeto bola para ser jogado. Isto não significa que a inexistência do material significa ausência do brinquedo, podendo a imaginação vir ao seu socorro e permitir a sua realização plena. Brougère (1995, p.14) afirma que o objeto tem o papel de despertar imagens que permitirão dar sentido às “*brincadeiras*”, estas entendidas como a função do brinquedo. E, ainda, que o brinquedo é um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume: está aí, sem dúvida, a grande originalidade e especificidade do brinquedo, que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação.

O objeto-brinquedo, por sua vez, pode sugerir a realização do brinquedo ou de brinquedos. Kishimoto (1996, p.18) afirma que uma boneca possibilita várias maneiras de a criança brincar, desde a manipulação até a realização de “*brincadeiras*”, pois o “*brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade*” é uma espécie de convite, no caso a boneca, para que a criança realize o brinquedo. Com uma corda pode desenvolver atividades de pular, saltar, saltitar, caminhar sobre, caminhar dependurado, passar sob e sobre e, ainda, pode servir de complemento para outras atividades ao delimitar espaços, prender objetos, marcar pontos estratégicos. Neste caso, brinquedo é a palavra que denomina o lazer da criança com a utilização do material ou objeto-brinquedo.

Esta concepção é um pouco mais abrangente de que aquela que restringe o significado de brinquedo ao material, mas ainda não é suficiente. A realização da atividade pode envolver a ação de um sujeito desde que vinculada a um material. O brinquedo continua significando o material em torno do qual, ou a partir do qual, se realiza a atividade. Nesse caso a atividade propriamente dita não é brinquedo, é o meio pelo qual o material é utilizado. A sua característica essencial se localiza no material e, muitas vezes, na intenção de quem o construiu; e, portanto, fora do sujeito que desenvolve a atividade. O objeto-brinquedo pode funcionar como estímulo externo, gerador de uma ação que extrapola o significado da palavra. Brinquedo é o material

que gerou tal ação com a sua utilização – esta ação não é brinquedo? – e é desencadeada visando a utilização do material que se denomina brinquedo. Continua sendo possibilidade, propósito, intenção: é estático; continua sugerindo o “brinquedo de” e permanecendo presente no espaço e no tempo.

A predominância é do material sobre o sujeito, que não se integra ao brinquedo e nem dele participa; ele é apenas o sujeito de uma atividade que se utiliza do objeto-brinquedo. Ignora-se ou descarta-se o papel do ser sujeito, enquanto reorganizador e transformador do mundo das coisas e das pessoas e “fazedor” dos acontecimentos, como agente de realização do brinquedo e, inclusive, a ação deste no próprio sujeito. O brinquedo existe em função da criança a qual, por sua vez, nunca poderá ser o seu sujeito, o quanto muito da manipulação e exploração do material – o objeto-brinquedo dispensa a existência de um sujeito. O brinquedo apenas existe, e para isto, solicitou do ser humano o papel de sujeito de sua materialização e existência física.

Pickard (1975, p.112-42) utiliza a palavra brinquedo ora com o significado de atividade-brinquedo, ao se referir à maneira incansável da criança repetir muitas vezes a mesma coisa, ora como objeto-brinquedo ao se reportar à fabricação de miniaturas do mundo do adulto. Já, Oliveira (1982, p.59-62) ao distinguir brinquedos de brincadeiras e jogos lhe dá uma dimensão que abrange o objeto-brinquedo e a atividade-brinquedo; este último restringe-o à atividade ao identificá-lo como prática mais próxima do exercício individual, cuja função, além de distrair a criança, consiste em ocupá-la. Ferreira (1986, p.286) reorganiza e agrupa as acepções da palavra brinquedo em quatro significados – “1. *Objeto para as crianças brincarem*”, “2. *Jogo (1) de criança, brincadeira*”, “3. *Divertimento (passatempo)*” e “4. *Festa (folia) brincadeira; implicando, portanto, idéias de material e atividade*”.

Vygotsky (1984, p.110) afirma que “*no brinquedo a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos*”. E citando um estudo de Lewin (apud 1984, p.110), que concluiu que “*os objetos ditam à criança o*

que ela tem que fazer”, aquele autor afirma ainda que, no entanto, no brinquedo os objetos perdem sua força determinadora: a criança age de maneira diferente em relação ao objeto que vê. Isso nos permite entender que o brinquedo (como atividade) existe mesmo sem o material.

A exigência material para o desenvolvimento da atividade pode ser apenas aparente. A ausência ou inexistência de tais materiais não impede a realização do brinquedo; a presença do significado do material, como instrumento que estimula, desencadeia e desenvolve a ação, é suficiente para que o sujeito os realize. “*No brinquedo, a ação está subordinada ao significado*” afirma Vygotsky (1984, p.115). Entendemos que não dispor do objeto corda, por exemplo, não impede a realização do brinquedo: este pode acontecer com a “*presença imaginária*” da corda, quando se pode executar todos os movimentos necessários e sentir as emoções e sensações que o brinquedo permite – o brinquedo está no fazer da criança. Neste caso, é transparente a característica definidora do brinquedo segundo Vygotsky – a criação da situação imaginária; para ele esta situação distingue o brinquedo da criança de outras formas de atividade (1984, p.110). E mesmo Huizinga (1996, p.4), ainda que tratando do jogo e não do brinquedo, sugere que aquele “*implica a presença de um elemento não material em sua própria essência*” pelo fato de encerrar um sentido.

O objeto-brinquedo, real ou criado pela imaginação, não é o fator que determina a realização do brinquedo. Outras vezes, dispensa-se até mesmo o material imaginado e, mesmo assim, ele ocorre quando o sujeito se utiliza de seus próprios recursos e possibilidades físicas, como é o caso do “pega-pega”, da “corrida”, da “roda cantada”, do “faz de conta” (balançar os braços como se estivesse ninando um bebê). A sua realização não está sujeita aos materiais e sim ao sujeito de ação.

O mero exercício de “pular corda”, “jogar bola”, “pega-pega”, “corrida”, pode deixar de ser brinquedo se se executa a atividade pela atividade. É, ainda, Huizinga (1996, p.10) que diz: “*o jogo é uma atividade voluntária e que, se sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada*” e se o autor nos permitir, a

afirmação continuaria correta se substituíssemos as palavras jogo por brinquedo, porque nisso não há diferença entre eles. Teríamos então o brinquedo como uma atividade voluntária e que, se sujeito a ordens, deixa de ser brinquedo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. A atividade pela atividade costuma ocorrer quando há uma imposição exterior, representada por alguém, adulto ou criança, ou por uma situação. A sua concretização está intimamente relacionada à atitude de quem realiza – a característica essencial do brinquedo se localiza no seu sujeito. Nesse caso, o brinquedo é um fazer realizando e um realizar fazendo do sujeito criança. Em síntese, é o próprio fazer espontâneo, voluntário e com satisfação.

Benjamin (1984, p.72) afirma que apesar de ter a criança liberdade de aceitar ou recusar, muitos dos antigos brinquedos foram-lhe, de certa forma, impostos “*como objetos de culto, os quais só mais tarde, graças à força da imaginação da criança, transformaram-se em brinquedos*”. A referência do autor é quanto ao material e que insinua a criança transformando-o em objeto-brinquedo.

Com o brinquedo-atividade assistimos à predominância do sujeito sobre o material. Ele deixa de ser uma possibilidade para se tornar uma realização, deixa de ser inerte e estático e adquire “vida” e dinamismo. Não mais se localiza para além da criança, cuja desarticulação com o brinquedo se torna uma prática inviável. O “brinquedo de” é substituído pelo “brinquedo com”. O “brinquedo com” a boneca, a bola, as roupas velhas da mamãe, o amigo, o irmão, dá a entender que a criança passa a se relacionar com estes materiais e pessoas descobrindo e realizando possibilidades, vivendo emoções, criando vidas, desempenhando papéis simultâneos, enfim, a criança estaria efetivando o brinquedo. O material se integra na ação como instrumento e acessório. A preposição “com” introduz um complemento com a idéia de companhia, que dá, ao brinquedo, um caráter de atividade de integração, de participação, de associar-se, de compartilhar, ..., de completar.

Conforme esta última concepção, com a palavra brinquedo designamos algo que é limitado e, ao mesmo tempo, abrangente. É limitado na medida em que a sua prática só

se concretiza se existir um sujeito que a realize, e a sua existência está necessariamente ligada à atitude do sujeito desta prática. É abrangente na medida em que este sujeito, enquanto ser humano inteligente, criador, inventor, explorador, experimentador, construtor, descobridor, poderá, através de suas ações, ampliar ao máximo as possibilidades e condições de realização do brinquedo. À abrangência da palavra se deve esse seu caráter limitado, que se torna apenas aparente e suposto, se se considerar a ilimitação de possibilidades do elemento que assim o caracteriza – o ser humano. As possibilidades e condições deste fazer infantil são ilimitadas e inesgotáveis, cabendo à criança a sua descoberta e exploração – ela “cria o seu mundo fantástico”.

A palavra brinquedo vinculada ao material é também limitada. É limitada, na medida em que indica apenas o material, resumindo-se num rol extenso ou restrito de objetos, o que não é suficiente para caracterizá-lo como abrangente. A abrangência de suas possibilidades depende da ação do ser sujeito, que tal significado dispensa. Nesse caso a palavra brinquedo tem significado limitado e restrito.

Independentemente dos conceitos do adulto e daqueles que vão determinar o uso do brinquedo e também do universo onde será inserido, a criança é sempre o sujeito do brinquedo. O brinquedo exige um sujeito que o concretize, porque ele é o próprio fazer e, como todo fazer, só se realiza através do sujeito.

2. Brinquedo: ação que designa a atividade-brinquedo

A concretização do brinquedo exige o desempenho de um sujeito, de uma criança que realize o fazer. Entendemos o sujeito como o ser único e individual que pratica ações enquanto ser pensante e atuante. Ao sujeito das ações, que configuram o brinquedo, são reservados os direitos com a exclusividade de usufruir as

experimentações, sensações e descobertas que o fazer permite e possibilita. Este sujeito não se faz sozinho, mas sim, numa relação com o mundo das coisas e das pessoas e consigo mesmo. Torna-se o ser sujeito das ações, na medida em que transcende do simples resultado do produto destas relações com o mundo organizado das coisas e das pessoas. O transcender implica num emergir e imergir sucessivos e contínuos neste mundo.

A criança e o brinquedo, este como o fazer e aquela como o sujeito deste fazer, constituem-se num binômio inseparável. Cada criança é o agente de uma ou mais ações que configuram o brinquedo; é, num sentido figurado, a autora sem possibilidade de transferência dos “direitos autorais”. Compreende-se melhor esta autoria em afirmação de Huizinga (1996, p.5) de que a sua característica primordial reside na intensidade do jogo, no seu poder de fascinação e na capacidade de excitar. Veja-se, também, que para Vygotsky (1984, p.107) o que distingue o brincar da criança, de outras formas de atividade, é que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. Só conhece e sabe da situação aquele que a imaginou ou, quando muito, aquele que passou a conhecer e negocia a sua introdução; juntos vivenciam a situação, agora, resultado da imaginação de dois autores e “artistas”, mas a intensidade da emoção é a medida de cada um deles.

O brinquedo não é a realização de uma atividade que, necessariamente, requeira o uso de material, artesanal ou industrializado, negociável e/ou comerciável e, conseqüentemente, com possibilidades de ter diferentes proprietários no tempo e no espaço. O brinquedo é o processo de produção da criança; é um estar fazendo e produzindo como sujeito desta ação: a criança é o seu inventor e realizador e não apenas proprietário. O sujeito do brinquedo é o elemento que irá determinar o caráter limitado do sentido da palavra – só a criança poderá realizá-lo – já que a atitude de quem realiza o caracteriza como tal.

Ao se identificar o sujeito do brinquedo como o elemento determinante do caráter limitador do significado do termo brinquedo, paralelamente, deixa-se evidente também o

seu caráter abrangente. A abrangência é um conceito relativo, cuja plasticidade de dimensão é dinamizada no fazer da criança como ser sujeito, num processo contínuo de redimensionamento.

Duas ou mais crianças podem realizar seus brinquedos conjuntamente como, por exemplo, “com bola”, “faz de conta”, “de amarelinha”, sem se absterem de ser seus próprios sujeitos, desempenhando e vivendo os papéis da situação imaginada e criada. Cada ser sujeito é determinado e definido, conferindo à realização do brinquedo como processo único, pessoal e intransferível.

Afirmamos ser o brinquedo um processo único, pessoal e intransferível com a intenção de ressaltar o aspecto pessoal de sua realização, embora impregnado do social. O pessoal emerge de um processo interativo e interagente ⁽¹⁾ e de relação consigo mesmo. É importante não ignorar o papel que o aspecto social desempenha nesse processo. De um lado, está o ser sujeito fazendo o mundo e, de outro, o próprio mundo já constituído, de coisas e pessoas, ajudando-o neste fazer. O sujeito participa da construção e organização do mundo das coisas e das pessoas, e este mesmo mundo o ajuda a se fazer e a fazê-lo – o sujeito se fazendo e se refazendo numa relação com o mundo e, este, por sua vez, sendo feito e refeito numa relação entre as pessoas e com os objetos. É um fazer e refazer recíproco. A interferência na construção e organização do mundo, isto é, na sua existência, se dá através de um sujeito impregnado deste mesmo mundo; é o ser sujeito fazendo-se e fazendo o mundo numa relação dinâmica, constante e contínua. É o que ocorre com a criança e o brinquedo no universo infantil.

Uma passagem da obra de Korczak (1981, p.70-1), ficção de fundo psicológico, vibrante de humanidade, ilustra a atitude da criança na realização do brinquedo e o seu caráter único, pessoal e intransferível.

¹ As palavras “interativo” e “interagente”, respectivamente, são empregadas com os significados de relação recíproca entre as ações executadas e de relação entre os agentes.

Quem não brinca, não pode entender.

Porque não importa a corrida, mas aquilo que acontece dentro da gente. Jogar cartas ou xadrez, por exemplo, o que é? É colocar pedaços de papel na mesa, ou deslocar pedaços de pau. E dançar, o que é? É ficar girando em volta. Só quem joga ou dança é que sabe ...

Correr por correr, à toa, não tem graça.

São afirmações e sentimentos de um momento de ser criança, pois na narrativa o autor, um “professor primário”, magicamente retorna à vida infantil sem perder a memória do adulto. A corrida é apenas uma atividade qualquer com condições de vir a ser brinquedo e, à criança, cabe concretizar tal possibilidade. O que ocorre no interior de cada um de nós, só nós mesmos somos capazes de dimensionar em toda sua plenitude. A criança pode, durante o brinquedo, oferecer evidências das suas sensações e de seus sentimentos para que outros os identifiquem e os decodifiquem.

No transcorrer do brinquedo, seja ele solitário, com seus “objetos” reais ou imaginários ou em companhia de outras crianças, se destaca o seu caráter socializador. Bomtempo (1986, p.23) afirma que há muitos anos pesquisadores educacionais reconhecem a importância do brinquedo “*como veículo para o desenvolvimento social*”. Através dos brinquedos, a criança tem oportunidade e condições de relacionar-se com outras crianças, aprender a se fazer integrar, desempenhar o seu papel, perceber os papéis que outros desempenham, identificar e ocupar seu espaço social, conviver com seus pares; enfim, fazer-se e refazer-se numa relação recíproca com seus pares e consigo mesma. O brinquedo é o desenvolvimento de um ato imaginativo e, como toda imaginação, é um produzir pessoal que parte do interior de seu idealizador e produtor também impregnado do mundo – a criança. Ser sujeito do brinquedo é ser o seu idealizador, produtor e realizador.

Por outro lado, o brinquedo promove o desenvolvimento da criança como sujeito deste fazer. Ao fazer, a criança se relaciona com as coisas, toca e sente, observa e experimenta, experimenta e comprova, verifica e constrói, constrói e verifica, identifica e

seleciona, seleciona e classifica, procura e descobre, associa e relaciona, faz e pensa. É um fazer que a estimula ao pensar, é um pensar que a estimula ao fazer. No brinquedo a criança, como o seu sujeito, faz pensando e pensa fazendo num processo dinâmico, contínuo e crescente de relação e interação com o mundo e consigo mesma – a criança, como ser individual e de relações, se torna sujeito da prática do seu desenvolvimento e nessa trajetória o brinquedo tem a sua parcela de contribuição. O seu desenvolvimento, a transformação do estado potencial em realidade, se dá como ser finito e inacabado. E ainda Bomtempo e Hussein (1986, p.23) afirmam que pesquisadores educacionais, há muito tempo, têm reconhecido a importância do brinquedo como veículo para o desenvolvimento emocional e intelectual.

3. Brinquedo: palavra e ação

Palavra e ação se completam e são elementos que se mesclam a outros no universo do homem. A palavra está impregnada de ação e esta pressupõe a palavra que a identifica e a indica. Um constrói o outro num processo contínuo de sucessividade ou simultaneidade: o fazer irá construindo, elaborando e aperfeiçoando o sentido da palavra; e, esta irá precisando cada vez mais o significado daquela na medida em que as ações são desenvolvidas. A palavra identifica e nomeia a ação a partir de toda abrangência do seu significado, isto é, codifica-a, informa a ação que poderá ocorrer sem que se efetive realmente. A ação é a prática do significado da palavra e que determinará a sua dimensão num redimensionar constante; ela a decodifica. Brinquedo não é a palavra que apenas indica determinada ação, é a própria ação. Enquanto palavra, o brinquedo é somente uma possibilidade e, enquanto ação, é uma realização.

Entendemos que na palavra brinquedo está implícita a idéia de ação e a sua realização se dá mediante a execução de uma ou mais ações. Todo brinquedo

pressupõe ação e sua recíproca não é verdadeira.

Ação é todo movimento que expressa uma manifestação interior ou exterior, num determinado tempo e espaço. A temporalidade é uma característica que se apresenta na medida em que se tem um iniciar e finalizar consecutivos, uma idéia de sucessão e continuidade, um “antes” e um “depois” em relação a um “agora”. Um movimento ou movimentos organizados em cadeia podem configurar a realização de um ou mais brinquedos. O iniciar não pressupõe o novo e o inédito, é um iniciar que, no contexto, se torna sempre o reiniciar daquela cadeia de ações e que, cada vez mais, é “acrescido” e “enriquecido” pelos resultados de suas ações antecessoras. A ação já traz inerente a idéia de tempo, uma vez que movimento e tempo são pertinentes um ao outro. O seu caráter espacial se deve ao fato de toda ação ocorrer num determinado espaço e em relação com ele – a ação se dá numa orientação e relação dinâmica com este espaço. O seu desenvolvimento se dá no tempo e no espaço, ocupando-os, organizando-os, usando-os, dinamizando-os, enfim, a sua realização se dá numa relação têmporo-espacial. O brinquedo é a ação assim entendida.

Através da ação, o sujeito configura o brinquedo. Ela, por si só, não garante a realização do brinquedo e este não acontece sem aquela. O fazer do sujeito é a própria ação que para ser brinquedo exige, essencialmente, a sua atitude em relação a este fazer. A ação é o movimento que persegue a consecução dos propósitos – investigação, experimentação, manipulação, associação, relação, análise, que promovem a comprovação, a descoberta, a conclusão, a verificação, a síntese, que, por sua vez conduzem a novas investigações, experimentações, manipulações, que promovem outras comprovações, descobertas, conclusões, verificações, e assim, sucessivamente. Tudo isto não poderia estar ocorrendo numa situação de brinquedo? Uma ação provocando outras ações, estas estimulando o surgimento de outras, que, por sua vez desencadeiam outras. E, para Vygotsky (1984, p.115), “*No brinquedo, uma ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui outro objeto*”. Enfim, a criança realiza o brinquedo numa relação consigo mesma e com o mundo das coisas e das pessoas.

Como todo movimento que pode ser uma manifestação interior ou exterior, a ação é gerada por uma estimulação que desencadeia o desenvolvimento de atividades físicas, mentais ou sociais. Uma dessas atividades é, muitas vezes, rotulada de brinquedo porque se espera que assim o seja. Com certa frequência, o adulto recorre à utilização de recursos com tal intenção em escolas de educação infantil e entidades sociais e filantrópicas que agrupam crianças, principalmente, em idade pré-escolar. Muitas destas atividades já são do repertório infantil e até do folclore como: “amarelinha”, “passa anel”, “bolinha de gude”, “roda cantada”. São denominadas jogos por alguns, para outros são brinquedos ou brincadeiras e, ainda, para outros, folguedos ou diversões.

A simples conotação de “brinquedo” dada pelo adulto e apesar da intenção de que não seja apenas rótulo, não é suficiente para garantir a sua efetivação. Nada impede que seja brinquedo para esse adulto que assim o denominou ao desenvolver a atividade com as crianças; o que não se pode garantir é que o seja também para as crianças. Não é apenas determinar o sujeito a quem se destina sua realização; o seu sujeito não é determinado por ninguém; ele próprio se determina e se faz como sujeito - o brinquedo é espontâneo. Quanto ao brinquedo, compete ao adulto criar condições de realização e, à criança, efetivar sua realização – só será brinquedo se a criança assim o fizer. A prática do brinquedo irá confirmar ou recusar esse rótulo.

O mesmo ocorre com os materiais denominados brinquedos. Muitos materiais são pensados, criados, produzidos, divulgados e adquiridos para divertir a criança; no entanto, poder-se-ia fazer uso deles tendo em vista outras finalidades exclusivas. É a ação do sujeito distorcendo as funções do brinquedo. Uma boneca pode esvaziar-se de seu conteúdo como objeto que simboliza o brinquedo, cuja idéia já traz concebida, para valorizar-se como objeto de adorno ou de coleção. A boneca de porcelana, luxuosamente vestida, dificilmente irá para as mãos de uma criança: quando muito, poderá ornamentar seu quarto, identificando-o como um quarto infantil; até mesmo a sua conservação e limpeza serão feitas pelas mãos “habilidosas” do adulto.

Provavelmente, essa boneca é fabricada, hoje, visando outras finalidades, menos a de integrar o rol de brinquedos.

O rótulo “brinquedos infantis”, dado aos materiais destinados a divertir crianças, revela apenas a sua intenção, o que não seria suficiente para garantir que essa finalidade seja plenamente atingida. A criança estará, em suas ações, constantemente verificando e comprovando a veracidade do rótulo – a ação permite o fazer enquanto o rótulo denomina o fazer. Qualquer boneca, de porcelana ou de pano, será brinquedo se a criança assim o quiser, tornando-a instrumento de uma ação infantil espontânea, natural e cuja realização lhe dá prazer.

Muitos objetos foram criados e confeccionados pelo homem sem qualquer intenção ou relação com o brinquedo, mas, assim foram transformados pela criança em suas atividades diárias. Como num passe de mágica, esses objetos são descaracterizados de sua utilidade e finalidade e assumem outras características determinadas pela criança. É o caso de muitos brinquedos acontecerem com a utilização de uma bolsa e um par de sapatos altos da mamãe, com pneus, com as sucatas encontradas e reunidas em casa. Um “bibelô” deixa de ser o enfeite do móvel da sala para se transformar numa personagem “viva” e “vibrante”, num mundo fantasticamente imaginado e criado pela criança. Talvez, o correto seria afirmar que o “bibelô” volta a ser brinquedo como o era antes do século XIX. Ariès (1981, p.90) afirma *“O bibelô antigo era também um brinquedo”* e tornou-se no século XIX, *“um objeto de salão, de vitrina, mas continuou a ser a redução de um objeto familiar: uma cadeirinha, um movelzinho ou uma louça minúscula, que jamais se destinaram às brincadeiras de crianças”*. Na França, os objetos em miniatura se tornavam o monopólio das crianças. Uma peça do mobiliário transforma-se numa casa, num castelo, numa muralha ou num escudo, que defende a criança de algum “perigo”. Os objetos transferem-se do mundo dos adultos para o mundo das crianças, onde a ação infantil os modifica e redefine suas utilidade e finalidade, ampliando a dimensão das possibilidades e condições de realização do brinquedo.

A imaginação infantil é capaz de transformar um velho depósito abandonado pelo adulto em um rico e poderoso castelo ou num campo de batalhas, uma caixa de sapatos em um “enorme” e “possante” caminhão de carga pesada ou num delicado berço de bebê. A criança sai do mundo real, organizado e comandado pelo adulto, para viver personagens em cenários criados; sai da realidade do seu mundo infantil para experimentar e viver momentos no imaginado mundo do adulto. Ela “faz existência” destes mundos, os organiza no tempo e no espaço, os dinamiza e os verifica representando os papéis das personagens incorporadas. A ação infantil estará determinando a situação, adaptando a utilização dos objetos e organizando-os no tempo e no espaço. Enquanto tudo isso acontece, a criança estará realizando o seu brinquedo.

No brinquedo importa o fazer, a ação, a prática numa situação imaginada, isto é, o que ocorre durante a realização e não o produto material acabado e pronto. O ato de construir castelos de areia ou de montar um quebra-cabeça pode ser brinquedo, independente de acabá-los e de sua beleza estética. Os castelos de areia e o quebra-cabeça prontos são resultados da prática do brinquedo; esses produtos podem sugerir e desencadear a realização de outros brinquedos, tornando-se seus instrumentos ou acessórios; os produtos são, nestes casos, objetos-brinquedos. Necessariamente, nem todo brinquedo apresenta esses produtos como, por exemplo, “a corrida”, “o pega-pega”, “o faz-de-contas”, “o jogar bola”, “o jogar peteca”. O brinquedo é um estar acontecendo, é a criança em ação. No entanto, todo brinquedo apresenta um outro produto que não se localiza fora da criança e é notado e observável enquanto resultado do seu próprio desenvolvimento: tal é o processo de auto-produção e auto-desenvolvimento através da relação sujeito-mundo e sujeito-sujeito, que o brinquedo permite e favorece.

4. Descaminhos do objeto-brinquedo

Em nome do brinquedo a criança tem sido, muitas vezes, poupada do seu tempo de infância, prejudicada e injustiçada, na medida em que aquele é valorizado apenas como objeto de consumo ⁽²⁾ e transformado em instrumento de controle e repressão da criança, desempenhando papel disciplinador; é o elemento alternativo para o exercício da prática do adulto. São casos em que prevalecem a opinião e o valor estabelecido pelo outro e, principalmente, quando este outro é o principal interessado e o maior beneficiado.

4.1. O brinquedo como objeto de consumo.

Oliveira (1986, p.59) afirma que:

O brinquedo produzido na sociedade capitalista procura seduzir tanto os filhos como os pais. Os primeiros, para sentirem-se atraídos; os segundos, para que adquiram os brinquedos a seus filhos.

Na citação de Oliveira que acabamos de registrar é claro o tratamento dado ao brinquedo como objeto de consumo. O propósito é vender em grande quantidade, o que se torna viável desde que seja curta a durabilidade: a sua fragilidade conduz a um rápido “consumo”. *“As reproduções em miniatura do mundo que os fabricantes de brinquedos nos empurram com tanto empenho, não seguem uma orientação correta. São mais brinquedos que adultos gostam de dar do que brinquedos úteis às crianças”* nos sugere Pickard (1975, p.143), ex-Presidente da Organização Mundial da Educação

² Consideramos objeto de consumo aquele material possível de destruição pelo seu uso; a quantidade de consumo depende do uso que dele se faz.

Pré-Escolar, na Inglaterra. O teor é o mesmo nas afirmações de Oliveira e Pickard, que estão impregnadas de denúncias do caráter consumista impresso no objeto-brinquedo.

Quanto maior o consumismo, maiores serão os lucros de seus interessados e estratégias serão elaboradas para que aquele se acentue progressivamente. Para esses tipos de interessados, a quantidade é fator preponderante e inerente ao objetivo último; a qualidade é considerada quando “não fere a quantidade” e, sim, promove-a. O objeto-brinquedo como instrumento de uma prática é incluído no universo dos chamados objetos de consumo. Nesse universo, de um lado, é percebido e valorizado como um fim em si mesmo e, de outro, como meio a serviço do consumo de outros produtos. Ambos visam o mesmo objetivo de beneficiar os interessados e envolvidos. O adulto está permanentemente presente, já que é discriminado ou inerente ao objetivo; a criança só não corre o risco de ficar totalmente desprovida das contribuições do brinquedo porque é o seu sujeito. O objeto-brinquedo, como objeto de consumo, e por isso mesmo, pode ter comprometida a sua qualidade funcional e material.

O “esvaziamento” de benefícios que o objeto-brinquedo oferece à criança pode comprometer os propósitos de sua comercialização, uma vez que nela se negociam exatamente aqueles benefícios. No objeto-brinquedo, o que se nota é um “esvaziamento” parcial dos benefícios sob o pretexto da especificidade que cada habilidade infantil exige e sobre a qual se procura dar ênfase e explorar. É o preço da “especialidade”. E se, de um lado, há o aprimoramento do desenvolvimento de habilidades específicas, por outro, permite e favorece o aumento da variedade de brinquedos, o que levaria ao aumento do número de consumidores. A diversificação do objeto-brinquedo, relacionada às diferentes habilidades infantis, reforça a necessidade de uma variedade de brinquedo correspondente a cada habilidade. O sucesso comercial do objeto-brinquedo depende do tratamento dado aos prováveis benefícios, proporcionados com a utilização do objeto brinquedo. O seu sucesso funcional depende de como tais benefícios são tratados no desenvolvimento das habilidades infantis. O sucesso de um não elimina o sucesso do outro, eles se fortalecem um ao outro – o sucesso funcional contribuindo e promovendo o sucesso comercial; este, para se

manter, procurando, cada vez mais, o aperfeiçoamento funcional.

O objeto-brinquedo tem sido utilizado, ainda, como instrumento para o consumo de outros produtos, sem se despojar da sua característica de objeto de consumo. Provoca-se o seu consumo visando também o de outros produtos – o brinquedo torna-se veículo de propaganda. Este procedimento é utilizado em campanhas que objetivam aumentar a saída de determinados produtos, de preferência daqueles que podem ter as crianças como seus consumidores. Um procedimento diferente deste, e com a mesma finalidade, ocorre quando a quantidade de consumo do produto está vinculada à aquisição do brinquedo, através de sorteio ou troca com comprovantes de seu consumo. Dessa forma, continua importando a quantidade de objeto-brinquedo, porque significa maior consumo daquilo que ele propaga.

Assim como há interessados em que seja cada vez maior o consumo de objeto-brinquedo, há também os que se importam exatamente com a sua diminuição. Esses últimos utilizam o objeto-brinquedo como de consumo ao responder positivamente aos apelos daquele; e, como sujeito deste consumo lhe é mais interessante que sua taxa seja pequena. São aqueles que assumem atitude de “guarda” dos materiais para que resistam por mais tempo, evitando-se substituições ou necessidade de constante reposição, ignorando-se a própria finalidade da existência dos materiais. Há um preocupar-se com a sua duração, em detrimento da própria funcionalidade, e o “objeto de consumo adquire a capacidade” de perpetuar-se pela falta ou pelo pouco uso. É o caso, por exemplo, de professora de classe de educação infantil que mantém os objetos-brinquedos em armário trancado, ou longe do alcance das crianças, para que se conservem por um tempo maior; ela assume o papel de protetora dos objetos. É o cuidado excessivo com a conservação, subtraindo à criança a oportunidade de aprender a utilizar e de receber os benefícios com a sua exploração propriamente dita. O menor consumo é sinônimo de possibilidade de posse de material; é ter sempre o material, mesmo que a sua aquisição seja esporádica e a criança não possa dele usufruir, sistematicamente.

Podem ser identificados e questionados alguns indicadores que demonstram a tendência para a utilização do objeto-brinquedo como objeto de consumo. O tipo de material utilizado na sua confecção é um exemplo de um desses indicadores. O uso cada vez mais freqüente de material de qualidade inferior atinge um número cada vez maior de consumidores. O material resistente é durável, o que certamente encarece o produto, e vem sendo substituído por outro menos resistente e de pouca durabilidade, o que barateia o produto e, obviamente, amplia a sua acessibilidade junto ao consumidor. O objeto-brinquedo, assim confeccionado, disporá de vida útil mais curta do que a dos modelos antigos, forçando os usuários à aquisição de um novo exemplar, em substituição ao que se estragou em menor período de tempo. A deterioração mais rápida do objeto transforma o consumidor em “consumidores” e, portanto, o número de objeto-brinquedo não corresponde ao número de indivíduos e sim de consumidores. Uns se preocupam com o número de consumidores e nós, com o número de crianças que se beneficiam com o brinquedo, aqueles ainda em multiplicar o número de consumidores e nós, com a possibilidade e variedade de exploração do brinquedo para cada criança.

A aquisição, substituição ou reposição do objeto-brinquedo é facilitada quando o preço é acessível no entanto, o preço desta acessibilidade se faz, muitas vezes, à custa da baixa qualidade do material utilizado para sua confecção. Quanto mais reduzido o preço do objeto, maior a possibilidade de consumo, pois se amplia o número de indivíduos com possibilidades de se tornarem consumidores. É a “democratização do objeto-brinquedo” industrializado. O menor custo do objeto permitiu atingir as classes economicamente menos favorecidas, que anteriormente não tinham acesso a ele, o que dava um certo ar elitizante ao objeto-brinquedo. Entretanto, o preço reduzido é um engodo, uma vez que as substituições se tornam freqüentes; paga-se menos, mas compra-se mais vezes a mesma coisa, pelas razões já vistas ou, pelo menos, o consumidor teve o consolo de ter possuído brinquedos, mesmo por um curto espaço de tempo. Hoje em dia, respeitar e acatar os critérios de resistência e durabilidade na seleção do objeto-brinquedo torna-se cada vez mais difícil. A elitização continua com o surgimento de outros objetos-brinquedos, cujo acesso se restringe a uma pequena

faixa da população.

A produção em série de objetos-brinquedos facilita substituí-los e renová-los. Mas a novidade, reforçada pela diversificação, tem sido o valor para o consumidor deste tipo de objeto. Novidade não significa ser inédito e original, podendo resultar da modificação do produto original ou da sua última versão. Diversificação quer dizer variedade dentro do universo: variedade de objeto-brinquedo (carros, bonecas, bolas), variedade de carrinhos (jipe, ambulância, “van”, fusca, policial). A sofisticação e o aparato empregado no lançamento ressaltam a nova característica introduzida no objeto-brinquedo já existente, como por exemplo, as coleções da boneca “Barbie”. A novidade e a diversificação se tornam valores na composição e observação do rol de brinquedos; o novo e o variado são dois elementos que passam a interferir na aquisição de objetos-brinquedos.

Esses indicadores mostram a preocupação na quantidade de objetos; o seu padrão de qualidade, material ou funcional, é respeitado ou questionado na medida em que interfere no aspecto quantidade. Numa competição qualidade *versus* quantidade, será vencedora aquela que for compatível com os interesses e propósitos pessoais. A atitude de alguns educadores reforça a existência da dicotomia qualidade-quantidade como, por exemplo, daquele cuja preocupação maior com relação ao brinquedo é tê-lo em maior quantidade. Outros educadores demonstram, na sua prática pedagógica, a inexistência dessa dicotomia, quando multiplicam a quantidade de brinquedo através da descoberta de possibilidades múltiplas de uso que cada um oferece e permite – explorando a qualidade aumenta-se a quantidade. Qualidade e quantidade não são dicotômicas, mas as pessoas assim as tornam na sua prática. Busse (1986, p.26) *“verificou que não é a quantidade de material que leva a uma melhor aprendizagem, mas a habilidade de lidar com eles”*. Esta habilidade irá explorar a qualidade tornando os poucos objetos existentes em muitos.

O mercado de objeto-brinquedo é um ótimo negócio como mercado de consumo, apesar de que o número de consumidores depende do seu poder de compra, bastante

restrito num país em que há grande concentração de renda nas mãos de poucos e, logo, imensa desigualdade social.. Até o próprio Neill (1968, p.175) reconhece isto ao afirmar “*Se eu tivesse qualquer senso de negócio, abriria uma casa de brinquedos. Todo quarto de criança está sempre cheio de brinquedos quebrados ou abandonados*”.

4. 2. O brinquedo como instrumento de repressão e controle da criança.

O brinquedo oferece oportunidade para a criança exteriorizar-se como ser único e individual, em consequência das suas relações com o mundo das coisas e das pessoas e consigo mesma. A prática do brinquedo auxilia a criança na sua trajetória em busca da autonomia⁽³⁾ e auto-realização. O brinquedo é um excelente instrumento de liberação da criança, no entanto, pode ser utilizado para forçar a criança a fazer um percurso inverso, distanciando-a cada vez mais da sua meta de libertação e autonomia. Torna-se para o adulto um excelente instrumento de repressão e controle sobre a criança.

Quando o brinquedo é concebido como elemento subsidiário de uma ação, a sua prática predispõe-se a atender propósitos pessoais e específicos. Nem sempre tais propósitos estão declarados no exercício da função do brinquedo; o seu caráter repressivo e controlador pode ser reflexo ou consequência, que a realização dos propósitos permite e até exige. Essa disfunção ocorre sempre que há uma imposição exterior sobre quem realiza o brinquedo e a quem compete oferecer-lhe condições e possibilidades. O brinquedo é valorizado como recurso alternativo, que permite alcançar metas, as quais não excluem, necessariamente, a criança e extrapolam da sua verdadeira função.

³ O termo autonomia é entendido como capacidade de governar a si mesmo, para o que são essenciais a capacidade de tomar decisões, o respeito mútuo e a troca de opiniões. Assuntos tratados por KAMII, Constance em *A criança e o número*.

Às vezes, a “importância” do brinquedo não se localiza nas contribuições que oferece à criança, mas nos fatos, em que ela é apenas uma personagem. É o caso do brinquedo utilizado para distrair a criança e ocupar o seu tempo; torna-se uma ótima opção para a criança que não tem o que fazer. A criança é forçada a realizar o “brinquedo” em atendimento aos sucessivos e insistentes “convites”, pelo próprio ambiente emocional e físico criado e até pelo fato de não ter qualquer ocupação no momento; ela não tem outra alternativa a não ser atender esses apelos. Para os que assim o utilizam, o valor do brinquedo não estaria nas contribuições que o fazer proporciona à criança, mas no fato de distraí-la e ocupar-lhe o tempo.

O brinquedo entendido como o fazer espontâneo da criança proporciona, muitas vezes, que este fazer crie o momento e determine o espaço, antecipando, adiando, reduzindo, ampliando e até mesmo ocupando quase todo o horário das atividades do dia. Nem por isso o “trabalho sério” deixou de ser realizado.

Outra evidência se apresenta quando a criança é “convidada” a tomar parte no “brinquedo” sugerido por outrem, sem qualquer possibilidade de recusa. O brinquedo, ocupando o tempo disponível da criança, é um recurso utilizado na prática pedagógica, considerando-se os ritmos individuais na realização das atividades ou qualquer imprevisto. A questão é a de “como” ocupar este tempo: se o brinquedo tem apenas a finalidade de preenchê-lo é diferente de quando utilizado para atender à criança naquele tempo. Na primeira alternativa, o interessado é aquele que dispõe do brinquedo dentre seus recursos; e, na última, a criança é considerada como a interessada. O “como” revela a criança centrada, ou não, na ação pedagógica.

O caráter repressivo do brinquedo se manifesta também em situações onde sua realização é considerada como variável que interfere, negativamente, na produção esperada. O brinquedo é detectado como o causador de conseqüências negativas. Conforme algumas pessoas é sempre prejudicial à realização de uma atividade escolar, doméstica, braçal. Assim, o brinquedo é percebido sempre como atividade descompromissada, não identificável como séria pelo adulto e, portanto, atividade

irresponsável e inconseqüente; e, muitas vezes, dá-se um tratamento hostil a ele por considerá-lo antagônico a qualquer ação produtiva. O fato de se conceber o brinquedo como oposto a “sério” faz remeter, a ele, a responsabilidade por qualquer possível insucesso na produção escolar. Ao invés de cultivar e perpetuar essa oposição, não seria viável e aconselhável aproximar os extremos e com isso explorar, no brinquedo, as suas possibilidades de contribuir para o êxito de sua realização?

Algumas qualificações endereçadas ao brinquedo deixam transparecer o nível de sua interferência em outras ações como, por exemplo: atrapalhar, perturbar, prejudicar, dificultar, atrasar. Quantas punições e repreensões por causa do brinquedo! O “sujeito juiz”, que não é o sujeito do brinquedo, investe-se de autoridade e entende-se com a capacidade de julgar e de dar o veredicto final – o brinquedo é condenado como o único culpado do péssimo desempenho. Provavelmente, este juiz o é de um único veredicto, com dificuldade de decodificar os elementos que demonstram situação inversa àquela, isto é, o brinquedo como responsável pela produção ótima.

O caráter repressivo e controlador do brinquedo se manifesta na prática do adulto, seja pedagógica, social, cultural. O brinquedo não tem essa função: o seu exercício indica estar perdido pelos descaminhos que conduzem à distorção do uso do brinquedo.

4.3. O brinquedo como um instrumento alternativo.

Os dois desvios de função anteriormente apontados são gerados pelo adulto, ao se colocar como o maior interessado na utilização do brinquedo. Por trás da ênfase de cada desvio, encontra-se alguém manobrando-o conforme interesses pessoais e específicos. O primeiro se associa à busca de soluções para problemas de ordem econômica e, o segundo, a situações específicas do próprio adulto. Os dois estão, de

certa forma, incluídos neste último, porque, neles, o brinquedo é utilizado como instrumento alternativo para a solução de problemas de outras pessoas, que não os da criança.

Além disso, há outras situações que evidenciam a existência desta terceira disfunção; talvez, mais comum nos grandes centros urbanos onde o conforto custa caro e é dificultado pelo poder aquisitivo da maioria de sua população. Crianças divertindo-se em pequenos grupos e aos pares estão deixando o cenário cotidiano. Os seus espaços foram reivindicados e invadidos pelo concreto dos prédios e pelo asfalto das avenidas. Oliveira (1986, p.34) afirmou que o brinquedo, como forma de associativismo infantil e espontâneo, praticamente desapareceu, na medida em que se perdeu a rua como espaço de reunião social e de convivência. Diversão coletiva só é encontrada hoje, com restrições, nas escolas e entidades assistenciais, onde há momentos conquistados de convivência e algum espaço para ocupar, embora cada vez menores. Estas crianças e as outras de melhor condição, mas que nem isso podem usufruir, passam boa parte do tempo em suas casas e apartamentos, onde o objeto-brinquedo assume o papel de “babá”. A intenção velada é de que o brinquedo substitua a presença constante do adulto, seja ele o pai, a mãe, a “babá”, o irmão mais velho. O brinquedo distrai e diverte a criança e, enquanto isso, a criança está menos vulnerável a imprevistos desagradáveis. Ele vela e protege a criança ao atrair sua atenção e preocupação.

De certa forma, os brinquedos eletrônicos dispensam a presença de um parceiro para “vivenciar as cenas”. Os seus movimentos são facilmente acionados dando à criança a impressão de que não está só: carrinhos que executam várias manobras, na seqüência programada ou selecionada pela criança, num apertar de botões; bonecas que “andam”, “falam”, “cantam”, “correm”, “dançam”, fazem movimentos com os membros – só não são pensantes, espontâneas e naturais. Ao substituir a presença de alguém pelo objeto-brinquedo, a criança é usurpada da riqueza que lhe proporcionaria o fazer numa relação com outra pessoa. Restringem-se as suas relações às estabelecidas consigo mesma e com o mundo das coisas, onde é proprietária e

senhora absoluta.

Ocupar o tempo livre da criança é, muitas vezes, mais uma necessidade do adulto do que da própria criança. O brinquedo facilita, assim, a vida do outro interessado e evita problemas que o tempo livre pode trazer. Isso também ocorre quando o adulto e a criança disputam a ocupação de um mesmo espaço; nesse caso, o brinquedo é solicitado para conduzir a criança a ocupar um outro espaço disponível. Muitas outras situações ocorrem na rotina de cada um, com o brinquedo assumindo função semelhante; pois essas situações não escolhem o momento e nem o espaço, simplesmente acontecem.

A referida disfunção é freqüente nos meios educacionais. Decorrente de uma concepção parcial ou totalmente divergente da que vê o brinquedo como “o fazer da criança”, as atitudes de rotina escolar deixam transparecer tal função. Geralmente, o brinquedo é o instrumento disponível e utilizado nas ocorrências imprevistas, como necessidade do professor: ausentar-se da sala em algum momento; executar tarefa urgente por solicitação superior; solucionar problema de ordem material; substituir atividades previstas e cuja realização é impossibilitada dadas as condições físicas, materiais, humanas; e, outras mais situações que fazem parte da rotina das escolas.

O brinquedo vem em socorro do adulto que, geralmente, não se lembra de utilizá-lo com seriedade e dando-lhe o devido valor – nesses momentos é ignorada a ação do brinquedo no desenvolvimento infantil. Os brinquedos, devido à sua especificidade, não poderiam ser previstos para situações imprevistas?

Em síntese, o brinquedo estaria sendo desviado de suas funções, se o atendimento aos critérios do adulto chegar no nível de realização da criança – ela realiza o brinquedo selecionado e determinado por outra pessoa, manifestando, assim, o caráter repressivo e controlador. A criança é desrespeitada na condição de ser capaz de escolher o seu próprio fazer e, conseqüentemente, ser o sujeito da prática do brinquedo, enquanto prevalece apenas a opinião do adulto.

O brinquedo torna-se vulnerável às disfunções quando nele há o predomínio do objeto-brinquedo ou atividade-brinquedo sobre o seu sujeito – a sua característica está localizada fora do sujeito. Na medida em que a sua característica se desloca para o sujeito do brinquedo, dificulta-se a manipulação tendo em vista interesses diferentes e divergentes dos da criança. Enquanto sujeito do brinquedo, a criança não só é proprietária e o utiliza como também o inventa e o constrói; a ausência do material não impede o brinquedo da criança, como a sua presença não significa o brinquedo da criança imaginado e idealizado pelo seu autor.

As distorções na utilização do brinquedo reforçam, no professor, a existência da dualidade brinquedo - prática pedagógica e da indefinição do papel do brinquedo na sua ação. Elas podem levar o professor a acreditar na sua utilização enquanto prática o que, na realidade, não é o que acontece. O professor acredita estar oferecendo momentos de realização do brinquedo e as crianças podem não estar brincando.

A criança como sujeito do fazer e o adulto como elemento que favorece e proporciona as condições de realização, se respeitados o papel de cada um, dificilmente o brinquedo poderá ser instrumento de manipulação e exploração das pessoas.

Entendemos brinquedo como um “estar realizando” da criança onde a naturalidade, o prazer e o ser espontâneo e livre se fazem presentes. O material, industrializado ou artesanal, pode ser dispensável e, às vezes, até desnecessário; a criança com sua predisposição e capacidade de criar situações imaginárias é indispensável – para o brinquedo, a criança é o suficiente e os demais elementos são acessórios para a sua realização. A qualidade e variedade dos acessórios permitirão à criança beneficiar-se em vários aspectos do seu desenvolvimento.

5. Dimensão⁽⁴⁾ pedagógica do brinquedo

Em todas as relações pedagógicas estão inerentes as idéias de ensinar e aprender. O fato de o brinquedo dispor de uma característica pedagógica, por nós destacada no presente trabalho, e dada a flexibilidade de que ela se reveste a denominamos de dimensão pedagógica. Dimensão pedagógica significa extensão da importância dada ao caráter de ensinar-aprender que um determinado elemento encerra e que, no caso, se refere particularmente ao brinquedo. A dimensão pedagógica do brinquedo é percebida na medida em que ele tem condições de participar daquelas relações, desenvolvendo e desencadeando o ato de aprender. Numa passagem da obra “Uma vida para seu filho: pais bons o bastante”, Bettelheim ⁽⁵⁾ (1988, p.195) faz uma citação, carregada de emoção e afetividade, que reforça a questão da existência, no brinquedo, de uma dimensão pedagógica:

É surpreendente o que uma criança pequena pode aprender apenas brincando com o cartucho de papelão de um rolo de papel higiênico, ou quão construtivo, imaginativo e educativo pode ser brincar com caixas vazias. Antigamente, quando as linhas vinham em carretéis de madeira, as crianças pequenas usavam os carretéis como blocos e obtinham tanto prazer e aprendizado deles quanto, agora, dos blocos de construção especialmente construídos. Na verdade, elas provavelmente tiravam alguma coisa mais da brincadeira com carretéis do que com blocos, desde que sabiam que os carretéis de madeira tinham uma função essencial – nos trabalhos de costura de suas mães. Assim, pais e filhos viam algo de importante representado nos carretéis de madeira, ao passo que os blocos são importantes para as crianças.

Na atividade-brinquedo, aquela criança aprende com os objetos-brinquedos, no caso, “cartucho de papelão de um rolo de papel higiênico”, “carretéis de madeira”,

⁴ Utilizamos a palavra dimensão para expressar o valor, a maior ou menor importância de algo.

⁵ Na época da publicação da obra era Professor Emérito de Educação, de Psicologia e de Psiquiatria na Universidade de Chicago.

“caixas vazias”. A afetividade e a emoção do autor, a que nos referimos se manifestam quando ele envolveu os pais, cujo vínculo se encontra velado nos carretéis que foram dos trabalhos de costura de suas mães. Os “blocos”, mesmo sem qualquer relação familiar, “são importantes apenas para as crianças”, como expressa no final da citação, o que nos leva a entender que a importância está na aprendizagem que eles proporcionaram às crianças.

O mesmo autor (Bettelheim, 1988, p.145) é, ainda, mais enfático ao afirmar *“Brincar é muito importante porque, enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos mais necessários a esse crescimento, como a persistência, tão importante em todo aprendizado”*. A perseverança é comportamento importante para o aprendizado que, conforme Bettelheim, é facilmente adquirido por meio de atividades agradáveis, como uma brincadeira, e é difícil torná-la um hábito a partir de esforços mais árduos, como os deveres de escola.

Brougère (apud Wajskop 1995, p.30) é categórico *“Não se pode organizar, a partir da brincadeira”* ⁽⁶⁾, *um programa pedagógico preciso. Aquele que brinca pode sempre evitar aquilo que não gosta*”. Para o autor surge o paradoxo da brincadeira, que é espaço de aprendizagem fabuloso e incerto. Acreditamos que o brinquedo tenha uma dimensão pedagógica porque possibilita a aprendizagem, e até mesmo porque poderia estar criando o que Vygotsky chama zona de desenvolvimento proximal ⁽⁷⁾; porque esta zona define as funções que amadurecerão, estão em processo de maturação e, portanto, se encontram presentemente em estado embrionário (1984, p.97). No entanto, não deve ser opinião do próprio Vygotsky para quem o brinquedo é o mundo ilusório e imaginário no qual a criança em idade pré-escolar se envolve para realizar os desejos não realizáveis, e, ainda, para quem o brinquedo difere substancialmente do trabalho de outras formas de atividade (1984, p.106-07).

⁶ Utilizamos a expressão atividade-brinquedo para evitar a conotação de futilidade e gratuidade de que se reveste a brincadeira.

⁷ Zona de desenvolvimento proximal conforme Vygotsky (1984, p.97) é *“a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”*

Possuir dimensão pedagógica significa ter qualidade para o ensino-aprendizagem (e que deve ser explorada), não significa que aquele que a possui – o brinquedo – deva ser o centro de um programa pedagógico, porque pode ocorrer o equívoco de torná-lo o fim – usá-lo é necessário – e a aprendizagem torna-se um mero apêndice ou o meio para justificar o brinquedo. E, também, conforme afirma Carneiro (1986) “... , *que restringir o brincar à função pedagógica corre-se o risco de descaracterizá-lo enquanto atividade lúdica que é*”.

Vejamos algumas evidências da existência da qualidade pedagógica no brinquedo. Kishimoto (1992, p.51) em relação às brinquedotecas afirma que as escolas infantis (creches, maternais, jardins de infância) geralmente são as que as adotam com finalidades pedagógicas; grandes colégios os têm introduzidos como centro de apoio ao professor , e elas também “*suprem necessidades docentes relativas à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil*”. E ainda, ao definir os objetivos da brinquedoteca nas escolas, no primeiro da lista de Kishimoto (1992, p.52) se encontra “*suprir a escola de brinquedos e materiais de jogo necessários às atividades pedagógicas*”; o mesmo tratamento foi dado para escola de crianças portadoras de deficiências físicas e mentais com o objetivo de “*Permitir à criança portadora de deficiências físicas e mentais o desenvolvimento e a aprendizagem por meio de brinquedos e computadores*”. Para Bomtempo (1992, p.79) “*O ensino da leitura e escrita, bem como o desenvolvimento do vocabulário, pode ser considerado uma extensão da brincadeira para criança, pois esse aprendizado implica na assimilação da realidade através do poder do símbolo, da imaginação*”.

O fato de se ater aos aspectos pedagógicos não implica negar a existência ou ignorar o valor devido às outras dimensões do brinquedo como a social, a cultural, a psicológica, a filosófica. Essas dimensões, incluindo a pedagógica, se interpenetram. Destacar a dimensão pedagógica significa que esta é o foco de atenção no momento, e que aqueles aspectos fornecerão dados para a sua configuração. “*É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança*” afirma Vygotsky (1984, p.109). E continua, mais adiante “*É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera*

cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa” (1984, p.109-10)

No aspecto pedagógico alguns brinquedos são potencialmente mais ricos que outros e, por isso mesmo, sua exploração dever-se-ia fazer corresponder ao seu verdadeiro valor, exigindo-se menor ou maior esforço e imaginação. A riqueza pedagógica corresponde à qualidade das possibilidades oferecidas e das explorações efetuadas nos seus aspectos pedagógicos, podendo estas intervir naquela, valorizando-a ou não. Steiner e Souberman, no posfácio da obra de Vygotsky (1989, p.146), afirmam que *“Durante os anos da pré-escola e da escola as habilidades conceituais da criança são expandidas através do brinquedo e do uso da imaginação”*. A exploração dessas possibilidades do brinquedo constitui a sua dimensão pedagógica.

Não é a dimensão pedagógica do brinquedo nem estática nem uniforme. A sua dimensão é detectada e configurada pelo sujeito do brinquedo na exploração e utilização, e pelo próprio brinquedo e circunstâncias ambientais existentes: o primeiro, como condições e possibilidades individuais, e, os dois últimos, como realização e condições de realização esgotáveis a cada momento. Como todo sujeito é único, a sua ação também será única e cada um irá determinando a dimensão pedagógica do brinquedo no seu próprio fazer. Esta não uniformidade é possível na medida em que aquela dimensão seja flexível e dinâmica. Sem violentar essas características, a atuação do educador pode “determinar” a dimensão pedagógica do brinquedo, conforme favoreça ou dificulte a exploração de suas possibilidades. Embora dirigida aos pais mas pertinentes ao educador, papel que também pode ser desempenhado por eles, Bettelheim (1989, p.222) faz uma citação que nos ajuda a entender com mais clareza o que vimos afirmando:

Não há nada de muito errado nos brinquedos educativos - se a ênfase estiver inteiramente no prazer da brincadeira, e não na intenção de educar. Tais brinquedos tornam-se problemáticos, entretanto, quando a ênfase dos pais é colocada mais no que o uso deles supostamente ensina à criança do que no modo como ela pretende usá-los. Os brinquedos educativos tornam-se

absolutamente mortais quando se espera que a criança aprenda aquilo que eles foram projetados para ensinar, em vez de aprender o que ela quer, brincando com eles como seu capricho do momento sugerir. A criança deve poder usar qualquer brinquedo da maneira que quiser, e não como o pai, o professor ou o fabricante pensa que ele deve ser usado”

A afirmação de Oliveira *“brincadeiras e jogos podem ocorrer em qualquer momento, de qualquer maneira e em qualquer lugar”* sugere que o caráter pedagógico do brinquedo é também um dos aspectos a ser detectado e registrado pelo observador, num determinado momento, de determinada maneira e num determinado lugar; e, o desempenho pedagógico do brinquedo irá estabelecendo o seu espaço em cada momento, de cada maneira e em cada lugar, num redimensionar sempre constante.

O redimensionar do papel do brinquedo no espaço pedagógico, bem como deste próprio espaço, devem ser perspectiva viável e até mesmo perseguida pelo educador. Para cada brinquedo dá-se uma certa importância pedagógica; e, há uma importância pedagógica para cada tempo e espaço utilizados pelo brinquedo. Na prática pedagógica, o educador deve descobrir e considerar esse aspecto do brinquedo na sua atuação com a criança; e, a esta, permitir e estimular a especulação e descoberta de novas possibilidades, ampliando cada vez mais tal dimensão perseguida.

Para Brougère (1995, p.105) a criança brinca com o que tem à mão e na cabeça e, ainda, não brinca numa ilha deserta, portanto, os brinquedos orientam a brincadeira. Os brinquedos entendidos como objetos-brinquedos possuem, cada um deles, a sua dimensão pedagógica e orientam brincadeiras em que as crianças dela se beneficiem. Neste caso, são possibilidades e não certezas, considerando a liberdade e a espontaneidade que caracterizam a atividade-brinquedo e, conseqüentemente, o caráter imprevisível de que passa a se revestir. Nos seus estudos Wajskop (1989 apud 1995, p.110) conclui que *“Brougère tem razão ao afirmar que se a liberdade produz o valor das aprendizagens efetuadas na brincadeira, ela produz também uma incerteza*

quanto aos seus resultados; daí resulta a possibilidade de assentar de maneira precisa as aprendizagens na brincadeira”.

5.1 O ato de aprender⁽⁸⁾ e o brinquedo

No ato de aprender estará sempre subentendido o ensinar, num processo aprender-ensinar e ensinar-aprender. Nas suas relações com o outro, o ser humano é, sucessivamente, ora sujeito do ato de aprender–ensinar, ora sujeito do ensinar-aprender, sem exclusividade. Constantemente, o sujeito estaria ensinando-aprendendo e aprendendo-ensinando.

Dewey expressa o vínculo existente entre ensinar e aprender, numa relação direcional com mão única, ao compará-los com os atos de vender e comprar mercadorias. Afirma (1979, p.43) “*Ensinar é como vender mercadorias. Ninguém vende, se ninguém compra ... Existe a mesma exata equação entre ensinar e aprender*”. A mesma relação ocorre com o ensinar e aprender. Nessa comparação, Dewey explicita o vínculo, no entanto, salienta a existência de uma dicotomia: de um lado, o sujeito do ato de aprender – o aluno – e, do outro, o sujeito do ato de ensinar – o professor.

Conforme Freire (1982, p.32), só os educadores autoritários separam o ensinar do aprender, de tal forma que “*ensina quem se supõe sabendo e aprende quem nada sabe!*” E Brandão (1981, p.21) é mais explícito “... *ensinar não é enfiar o saber-de-quem-sabe no suposto vazio de-quem-não-sabe ...*”. Portanto, o ato de aprender não é permitir que se coloque no suposto vazio “*de-quem-não sabe*” o “*saber-de-quem-sabe*”.

Dewey dicotomiza o ato de aprender ao definir sujeitos distintos para ensinar e

⁸ A nossa opção pela expressão “ato de aprender” e não pela “aprendizagem” se deve às muitas diferentes concepções a esta atribuídas. À página 109 de sua obra *Piaget e a Didática*, Amélia Domingues de Castro afirma “*A aprendizagem é um conceito psicológico. Como tal, é objeto de teorias ... não dispomos de uma só teoria da aprendizagem, mas de várias*”.

aprender e, com esta distinção, demonstra o vínculo entre os dois. Tal dicotomia inexistente em Freire, para quem o ensinar-aprender tem que ser visto em nível da relação entre os pólos e não através da análise isolada de cada pólo; eles se imbricam e se interpenetram, num espaço histórico-cultural.

Ainda que o ato de aprender ocorra numa relação com o outro, poderíamos afirmar que ele é também um ato individual e único, um processo interior, que emerge quando ocorre a elaboração e síntese individual dos resultados das relações – é um estar sendo do sujeito; é um emergir e imergir sucessivos e contínuos. É fazer a leitura do mundo, decodificando e codificando os sinais; é interferir neste mundo, participando da sua criação, recriação e modificação. A sua maneira e em seu devido tempo, isso é o que a criança vai realizando no seu brinquedo.

Em toda relação ensinar-aprender, o ser sujeito é sempre uma exclusividade do ser humano, como educador e educando. Assim como o ato de aprender, o brinquedo, que permite esse ato, também é uma exclusividade do homem. Ao realizar o brinquedo, a criança poderá estar realizando o ato de aprender – aquele pode ser prática deste. Brinquedo e aprender são ações, cujas características estão localizadas nos seus próprios sujeitos; o sujeito irá configurá-los nas ações. A autoria e as conseqüências dos atos são exclusivas do sujeito.

No brinquedo incluímos o aprender porque, nele, a criança pensa, imagina, observa, seleciona; ela “cria”, “recria”, modifica, transforma; ela convive, interage, comunica, expressa; enfim, ela constrói o seu aprender. Nele, a criança aprende fazendo e refazendo. Os momentos do brinquedo e do aprender podem ser simultâneos e não, necessariamente, sucessivos e alternados; as suas ações podem ser únicas e indistintas. Com o brinquedo e o aprender, a criança se situa no tempo e no espaço, ela se relaciona e imediatiza com o seu mundo.

A relação entre os dois torna-se mais explícita se tomarmos as expressões “aprender brincando” e “brincar aprendendo”. A primeira traz subjacente a idéia de

que, através do brinquedo, a criança aprende; o brinquedo é um “meio para”; e, o aprender, “o fim”. Na segunda, subentende-se que, no aprender, acontece o brinquedo, tornando-se este o “fim”; e, aquele, o “meio para”. Embora desempenhando, ora a função de “meio” ora “fim” a ser perseguido, o importante é que as ações podem ser únicas e confundirem-se como meio e fim entre si. Não se distingue quem desempenha o quê, só se percebe que o brinquedo e o aprender aconteceram. É muito antigo na história considerar importante a criança aprender divertindo-se, Platão, em sua *A República* – VII (1997, p.251), já dizia “... *não useis de violência para educar as crianças, mas age de modo que aprendam brincando, pois assim poderás perceber mais facilmente as tendências naturais de cada uma*”

A importância do papel do brinquedo no ato de aprender depende, em grande parte, do seu próprio sujeito; na sua ação a criança irá configurando a abrangência daquele papel; isto é, dimensionando e redimensionando a função pedagógica do brinquedo.

5.2 A criança e a dimensão pedagógica do brinquedo.

Cada sujeito atribuirá um valor pedagógico a cada brinquedo. Essa variabilidade é possível dada a flexibilidade, o dinamismo e a não uniformidade da dimensão pedagógica do brinquedo.

Potencialmente, o brinquedo possui a sua importância pedagógica, a qual a criança irá configurar na sua amplitude total ou parcial, numa relação dinâmica e interativa com o seu mundo. A criança aprende no brinquedo quando nele busca solucionar problema, experimenta, descobre, analisa, sintetiza, formula e/ou comprova hipótese. É sempre um fazer e refazer operando mentalmente e não um imitar e reproduzir um “modelo”; é um imaginar o mundo e não utilizá-lo. E assim, destaca-se a

não uniformidade da dimensão pedagógica do brinquedo – o produto de cada fazer é pessoal e único. A não uniformidade só é possível porque é flexível e dinâmico o caráter pedagógico do brinquedo. No entanto, flexibilidade e dinamismo se exigem mutuamente ; a ausência de um anula e torna inútil a função do outro. A intensidade da ação exploratória sobre o brinquedo será o termômetro da abrangência da sua dimensão.

Tal como a palavra brinquedo, também a dimensão pedagógica é limitada, na proporção que sua existência se vincula à de um sujeito que a concretiza. Ela é abrangente e a criança é imaginativa, exploradora, curiosa, descobridora, inventora, experimentadora, comprovadora, podendo atingir uma dimensão até então não imaginada. As contribuições oferecidas possibilitam calcular a importância pedagógica do brinquedo.

Sob o prisma do educador, o brinquedo pode aparentar uma determinada dimensão pedagógica. Teoricamente, o educador a constrói e a delimita para facilitar o seu desempenho na atividade pedagógica. Na prática, a criança comprova, nega ou reformula aquela abrangência estabelecida pelo educador, definindo-a e redefinindo-a a cada realização e, conseqüentemente, dimensionando e redimensionando a sua função no ato de aprender.

No brinquedo, compete à criança ser sujeito e, ao educador, criar condições para sua realização. A verdadeira função do professor, para Pickard (1975, p.124), “*consiste em perceber o que é necessário e torná-lo acessível, caso haja possibilidade*”. E Busse (1970 apud 1986, p.26) ressalta o envolvimento do professor no brinquedo; ao verificar em sua pesquisa que “*não é a quantidade de material que leva a uma aprendizagem, mas a habilidade de lidar com eles*”.

O educador torna-se facilitador do brinquedo quando desencadeia ações para garantir as condições favoráveis necessárias. Durante o brinquedo, ele é “facilitador” enquanto se mantém atento e disponível para promover ou evitar interferências

naquelas condições. Uma outra evidência ocorre quando se envolve no brinquedo, em igualdade de condições, sem qualquer preponderância por sua condição de adulto ou de criança. Ser “facilitador” é ensinar e agir para que o brinquedo ocorra tranquilamente, sem determinar e dirigir as ações infantis.

As condições favoráveis possibilitam o brinquedo, ampliando ao máximo sua dimensão pedagógica. Ao criar tais condições, o educador poderia estar também atuando como acionador do brinquedo. Cuidados especiais podem ser tomados para o desenvolvimento de habilidades específicas em situação de brinquedo como, por exemplo, a utilização de determinados espaços e a disponibilidade de certos objetos-brinquedos. O ambiente nos seus aspectos físico, material e social, pode ser organizado e preparado para aguçar a curiosidade infantil e apresentar desafios geradores de ações que promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivo-sociais e psicomotoras. A ação do educador é relativa, já que o brinquedo é exclusivo do seu sujeito, mas ela pode facilitar e acionar ações para a criança se beneficiar do seu caráter pedagógico. Veja-se o que diz Brougère (1995, p.105) :

O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira e função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela o faça; num universo sem certezas, só podemos trabalhar com probabilidades. Portanto, é importante analisar seus objetivos e tentar, por isso, propor materiais que otimizem as chances de preencher tais objetivos. Não há somente o material, é preciso levar em conta as outras contribuições, tudo aquilo que propicie à criança pontos de apoio para sua atividade lúdica.

Como facilitador e acionador do brinquedo, o educador estará agindo também como “interferidor”⁽⁹⁾: interfere como facilitador ao oferecer condições favoráveis e, como

⁹ A palavra “interferidor”, embora não conste do vocabulário oficial, tornou-se necessária para o presente trabalho e foi utilizada para significar “o sujeito que interfere, que produz interferência”.

acionador, ao criar condições pedagógicas específicas. O brinquedo “educativo”, para Oliveira (1989, p.44), simboliza *“uma intervenção deliberada no lazer infantil no sentido de oferecer conteúdo pedagógico ao entretenimento da criança”*.

Observe-se, ainda, quanto às relações pedagógicas, que é muito importante o padrão de relacionamento existente entre o educador e a criança, promovendo um clima afetivo-social. Caso contrário, o educador poderá agir como “obstaculizador” e desencorajador do brinquedo. Quando isso ocorre, apesar do bom relacionamento professor-aluno, o brinquedo perde o caráter de “fazer” da criança. Nesse caso, a característica do brinquedo desloca-se para fora da criança, no objetivo ou na atividade; o educador só é facilitador, acionador e, portanto, “interferidor” porque oferece o objeto-brinquedo, correndo o risco de selecionar e determinar os “brinquedos” para a criança.

Conforme Bomtempo e Hussen (1986, p.23) *“vários autores apontam para a importância do brinquedo como meio de fornecer à criança um ambiente planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades”*. Felizmente, pelo menos esta importância já vem sendo detectada e resta-nos esperar com ansiedade que se introduza na prática docente. E as autoras continuam: *“Infelizmente, porém, poucas são as pessoas que entendem e percebem a importância da aprendizagem que decorre do uso adequado do brinquedo e da oportunidade de brincar”*. cremos até que os educadores, destituídos desta percepção e entendimento, jamais poderão agir como acionadores e facilitadores do brinquedo infantil. Quando o brinquedo é entendido como objeto-brinquedo ou atividade-brinquedo, a sua dimensão pedagógica apenas existe. Podem ser determinadas e elencadas as contribuições que essa dimensão tem capacidade de oferecer porque são inerentes aos objetos e atividades. A dimensão é não flexível e não dinâmica, porque independe do sujeito; uniforme, porque descarta a ação daquele que daria o caráter único, em cada momento e espaço. Esvazia-se, assim, o papel do professor na dimensão pedagógica do brinquedo.

Discorremos sobre o brinquedo, trouxemos à cena o pensamento de autores para a construção e elaboração da nossa palavra brinquedo e conseqüente ação brinquedo, e procuramos olhá-lo numa perspectiva pedagógica. Resta-nos verificar a sua presença na relação ensinar-aprender e, para isso, é preciso determinar o espaço em que ocorre esta relação e o subseqüente, aquele que nos fornecerá parâmetros que servirão de baliza para o estudo das questões levantadas.

O espaço pedagógico, que estaríamos delimitando, é o imediatamente anterior àquele em que ocorre o processo de alfabetização propriamente dito. Não utilizaremos nenhuma denominação para indicar este momento para despojá-lo de qualquer conotação de idéias que se possa estabelecer deste ou daquele autor. Não nos importa a idade cronológica da criança e, sim, o fato de estar ela vivendo este momento. Na escola é a época que se intensificam os “exercícios introdutórios” os que, em nome da aprendizagem da escrita e leitura vão “preenchendo” o tempo escolar com atividades de lápis e papel. Proporcionalmente àquela intensificação ocorre, num caminho inverso, o processo de expulsão do brinquedo do ambiente escolar.

Ariès (1981, p.87) ao relatar passagem da vida de criança do Delfim, futuro Luís XIII, da França, nos mostra a cisão da infância com o brinquedo: ao aproximar-se de seu sétimo aniversário, abandona o traje de infância e sua educação é entregue aos cuidados dos homens.

Tenta-se então fazê-lo abandonar os brinquedos da primeira infância essencialmente as brincadeiras de bonecas: “Não deveis mais brincar com esses brinquedinhos (os brinquedos alemães), nem brincar de carreteiro: agora sois um menino grande, não sois mais criança” ... Tudo indica que a idade de sete anos marcava uma etapa de certa importância; era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar.

Ainda hoje, no Brasil, a idade de sete anos é a referência para o aluno matricular-se na primeira série do ensino fundamental quando, geralmente, se inicia o processo de

alfabetização. Assim como no século XVII, hoje detectamos a dicotomia brinquedo e escola, esta dispensando aquele. E mais, na citação de Ariès o brinquedo acompanha a criança e é eliminado quando se torna “menino adulto”.

A nossa proposta é a de discutir esta expulsão, não a de fazer nenhuma apologia do brinquedo ou considerá-lo “salvador da pátria”, quando a questão é aprender a ler e escrever. Se o brinquedo possui dimensão pedagógica porque é também um dos “barrados do baile” quando pode estar devidamente caracterizado para tal evento? É oportuna a afirmação de Carneiro (1995, p.28): *“Os estudos em psicologia relativos a aprendizagem e a observação da brincadeira infantil nos levaram a repensar uma prática docente que pudesse resgatar o lúdico na escola, não somente como um fim em si mesmo, ou seja pelo interesse que desperta mas, principalmente, como um importante recurso capaz de motivar o aluno e facilitar a aprendizagem”*. Hoje toda proposta pedagógica prega a valorização da experiência, da bagagem cultural, do meio em que vive o aluno e, deles, o brinquedo faz parte. A dicotomia aprendizagem e brinquedo é estabelecida pelo adulto. No processo de alfabetização buscaremos subsídios para uma espécie de “desnudar” o brinquedo e, em seguida, revesti-lo e envolvê-lo com características pedagógicas. A alfabetização será a nossa medida para verificar o que e como se realiza no período que a antecede.

A amplidão do momento que antecede a aprendizagem da leitura e escrita, considerando a abrangência e a complexidade que deve ser a criança como ser que aprende, nos exige estabelecer “fronteiras” sem que isso prejudique o nosso propósito, agora, de verificar o caráter pedagógico do brinquedo. Delimitamos, no momento em questão, a área da percepção visual e, no de alfabetização, a escrita, que embora parte de um sistema o nosso objetivo é a dimensão pedagógica do brinquedo.

6. Possibilidades pedagógicas do brinquedo: uma análise do período que antecede a alfabetização.

6.1 Caracterização do período que antecede a alfabetização.

Para os objetivos deste estudo, façamos um corte linear no processo de aprendizagem. Delimitamos, como um dos momentos pedagógicos daquele processo, o período imediatamente anterior à alfabetização e a esta tomamos como parâmetro, o momento seguinte. Isto nos permite acompanhar a conduta da criança na trajetória rumo à alfabetização. A criança apresenta comportamentos específicos que caracterizam o período que antecede a alfabetização como : lateralidade definida (dominância); capacidade de percepção auditiva e visual na discriminação e interpretação de semelhanças e diferenças de sons, figuras, formas, capacidade de orientar-se no tempo e no espaço, percebendo a posição dos objetos no espaço em relação a si e entre eles. O momento pedagógico anterior à alfabetização é interior ao indivíduo e, portanto, aquele delimitado pelo próprio sujeito da aprendizagem: a sua identificação é feita através de leitura dos indícios e evidências manifestadas em seu comportamento ou desempenho. As marcas de seu limite não estão nas idades de uma determinada faixa; estas marcas não são pré-determinadas, elas são individuais e pessoais o que não impede que crianças, de uma mesma idade ou faixa etária, apresentem características de aprendizagem comuns. A aprendizagem inclui momentos pedagógicos , que ocorrem dinamicamente num conjunto integrado e integrador; é o conteúdo que identifica cada momento.

O momento que antecede a aprendizagem da leitura e escrita recebe denominações diferentes, conforme diversos autores, que nele ressaltam o seu foco de atenção, suas características próprias, enfim, suas tendências pedagógicas. Não nos fixaremos num só autor e, sim, na idéia central que define este período, motivo que nos

levou a apresentar os três autores Ana Maria Poppovic, Emilia Ferreiro e Lev Semynovich Vygotsky. Os resultados de pesquisas apresentados pelas duas primeiras autoras são diferentes e divergentes: a proposta de Poppovic esteve em evidência nas décadas de 1970/1980, e não desapareceu ainda em sua totalidade do cenário educacional paulista, apesar do esforço para substituir suas idéias resultantes pelos estudos de Ferreiro, a partir da meados de 1980; e, Vygotsky, que sem a preocupação específica de alfabetizar, nos oferece parâmetros para ampliar os estudos nessa área. Para Poppovic (1975, p.30):

A etapa considerada ótima para aprendizagem da leitura e da escrita, que não provém da simples maturação do sistema nervoso, mas de um desenvolvimento integral e harmonioso, é chamada Prontidão para a Alfabetização.

A linguagem é um complexo sistema funcional de importância fundamental para aprendizagem. A fala, a leitura e a escrita são manifestações de um mesmo sistema, que é o sistema funcional de linguagem; portanto, elas não podem ser consideradas como funções autônomas e isoladas. A prontidão para a alfabetização, afirma Poppovic (1975, p.36) “*seria o momento ótimo no desenvolvimento do sistema funcional da linguagem em relação aos requisitos exigidos pela aprendizagem da leitura e da escrita*”. Os requisitos seriam: um potencial genético, o desenvolvimento das funções que fazem parte do sistema funcional de linguagem e o nível de experiência que possibilita a evolução harmoniosa das funções específicas (linguagem, percepção, esquema corporal, orientação espacial e temporal e lateralidade).

A zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1984, p.97) é aquela que define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Ele define esta zona como sendo

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o

nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O nível de desenvolvimento real, para Vygotsky, caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto que a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. Transferindo para a situação presente, a grosso modo, o nível de desenvolvimento real seria o que se está sendo identificado por alfabetização; e, situar-se-ia, numa zona de desenvolvimento proximal, a prontidão, isto é, o período que antecede a aprendizagem da leitura e escrita.

Já em Ferreiro (1986, p.24), não identificamos o período de prontidão para alfabetização. Para ela ficou evidente que “*o sistema de escrita, como objeto socialmente elaborado, é um objeto de conhecimento para a criança*”; desde muito cedo a criança tem contato com lápis e papel, aos poucos os rabiscos iniciais começam a adquirir a forma socialmente válida. Ela constata a existência de cinco níveis sucessivos dentre os aspectos construtivos (da evolução) da escrita: a escrita diferenciada e a diferenciação da escrita (hipótese pré-silábica), hipótese silábica, hipótese silábica – alfabética e hipótese alfabética. O termo hipótese é utilizado em sentido amplo, para se referir a idéias ou sistemas de idéias elaborados por crianças a fim de explicar a natureza e o modo de funcionamento de um determinado objeto conhecido. Se Ferreiro nos permitir, identificaremos o período que antecede a aprendizagem da leitura e escrita com os cinco níveis sucessivos dos aspectos construtivos da escrita – isto , enquanto ela ainda não domina a escrita na sua forma socialmente válida.

Alfabetização é tema extenso e objeto de estudo e pesquisa de muitos, o que nos levou a selecionar apenas três estudiosos do assunto. A questão da alfabetização e do período que o antecede foram os escolhidos para que pudéssemos constatar que o brinquedo possui uma dimensão pedagógica e assim incluí-lo no espaço escolar. E, ainda neste período, selecionamos a percepção visual, uma das capacidades importantes para aprender a ler e escrever, para desvelar o pedagógico do brinquedo:

o objeto – brinquedo e a atividade – brinquedo são meios que promovem o desenvolvimento da capacidade de percepção visual.

6.2. A percepção visual e a aprendizagem da escrita ⁽¹⁰⁾: o brinquedo e suas possibilidades

A percepção é bastante abrangente e é identificada como a habilidade para reconhecer estímulos: tal habilidade inclui a recepção de impressões sensoriais, a capacidade de interpretar e identificar essas impressões sensoriais e correlacioná-las com experiências prévias. Para Poppovic e Moraes (1966, p.5), a percepção é uma das cinco funções específicas necessárias à preparação para a alfabetização. As outras quatro funções são linguagem, esquema corporal, orientação espacial e temporal e lateralidade. Elas definem percepção como *“meio pelo qual o indivíduo organiza e chega a uma compreensão dos fenômenos que são constantemente dirigidos sobre ele”*. Para o presente trabalho, nos concentraremos apenas na percepção visual, mais especificamente, nas suas cinco faculdades que são importantes para a aprendizagem da escrita pela criança - coordenação visomotora, percepção figura-fundo, constância perceptual, percepção da posição do espaço e percepção das relações espaciais. Estas cinco faculdades da percepção visual foram tratadas no programa de Desenvolvimento da Percepção Visual – Figuras e Formas de Ann-Marie Miller, David Horne e Marianne Frostig.

Segundo o Programa (1992, p.7), a percepção visual é entendida como a *“faculdade de reconhecer e discriminar os estímulos visuais e de interpretá-los associando-os com as experiências anteriores”*. Os problemas, causados pela

¹⁰ Conforme afirmamos anteriormente, a escrita juntamente com a fala e a leitura compõem um mesmo sistema. Neste momento abordamos apenas a escrita porque o nosso propósito é identificar a dimensão pedagógicas do brinquedo.

insuficiência ou falha no desenvolvimento da percepção visual da criança, foram detectados em crianças encaminhadas ao Centro Frostig de Terapia Educacional e em pesquisa realizada num grupo de 373 crianças de Jardim de Infância e, outro, de 277 crianças de primeiro ano, nos Estados Unidos. Frostig elaborou o “Teste de Desenvolvimento da Percepção Visual” que estabelece o nível de desempenho de uma criança em cada uma das cinco áreas de percepção visual. No momento, não estamos preocupados com o diagnóstico, em si, do desempenho da percepção visual da criança, nem na frequência dos problemas.

A nossa atenção centra-se na relação de cada uma das faculdades da percepção visual com a aprendizagem da escrita para, finalmente, estabelecer a dimensão pedagógica do brinquedo: no brinquedo, a criança desenvolve sua capacidade de percepção visual e, conseqüentemente, aumentam as chances de acertos na escrita.⁽¹¹⁾ Não se espera que a criança cometa o erro para verificar como agir e intensificar os exercícios que visam a superação do erro; ou ainda, que a criança apresente dificuldades em um ou mais níveis sucessivos de construção da escrita exigindo, do professor, intensificar atividades estimuladoras. Isto possibilita a troca da terapia pela profilaxia; é a opção pelo caráter preventivo, uma vez que são de conhecimento geral, as dificuldades que a escola tem encontrado na questão da alfabetização. São vários os caminhos que conduzem à alfabetização; geralmente penosos e árduos para quem os percorre; quando não são obrigados a interrompê-los para retornar após corrigidos os erros adquiridos.

Hoje, teoricamente, há tendência de valorizar o processo de alfabetização como natural, com os “tropeços” entendidos como elemento integrante do processo e não como algo que deva ser evitado a qualquer custo. Nós entendemos como o processo de alfabetização tendo seu início naturalmente como inevitável, porque é determinado pelo próprio momento pedagógico da criança, mesmo que se queira, não é possível interrompê-lo. Ao enriquecer a estimulação da criança com atividades que promovem o

¹¹ A escrita juntamente com a leitura e a fala formam o sistema funcional da linguagem: somente para este trabalho, abordamos a escrita, enquanto manifestação do sistema funcional de linguagem, e a percepção visual, enquanto uma área da percepção, para daí fazermos a leitura da dimensão pedagógica do brinquedo.

desenvolvimento da percepção visual, estamos oferecendo maiores oportunidades de sucesso naquilo que é conseqüente de tal capacidade. Uma maneira de enriquecer tal estimulação é permitir e favorecer a introdução do brinquedo dentre aquelas atividades, pela própria criança.

A seguir, desenvolvemos cada uma das faculdades da percepção visual, sua relação com a aprendizagem da escrita e como o brinquedo se introduz ou se faz introduzir dentre as atividades. E, note-se, como são importantes as funções específicas, apontadas por Poppovic e Moraes (1966, p.7-13), o esquema corporal, a orientação temporal e espacial e lateralidade.

a) Coordenação visomotora

é a capacidade de coordenar a visão com os movimentos do corpo ou de suas partes (Miller, Horne e Frostig 1992, p.7)

A maioria das atividades de rotina exige coordenação visomotora; a sua ausência caracteriza movimentos desajustados e descoordenados. Para escrever exige-se movimentos em cadeia numa direção, num trajeto, com uma extensão, com ponto de partida e chegada, curvas, quebradas, subida, descida – movimentos que a mão faz, num espaço determinado, em coordenação com a visão. Há inúmeras sugestões de atividades executadas em papel que são, para quem as executa, repetitivas, exaustivas, mecânicas.

Na escola, o papel substitui o objeto-brinquedo; a atividade rotineira e mecânica assume o lugar da atividade espontânea e prazerosa. Vejamos alguns objetos-brinquedos e atividades-brinquedos que, naturalmente, promovem habilidades e poderiam estar retardando o uso formal do “lápiz e papel”. Ao brincar com a bola, a criança a arremessa, joga, bate, faz pular, gira, rola, e coordena estes movimentos na direção, no trajeto, na extensão, na velocidade que desejar e conseguir; pode apostar corrida com a própria bola quando demarcado um ponto de chegada e para cuja

direção a bola é rolada, a criança procurará chegar antes dela, fazendo o mesmo percurso. Esta corrida é bastante estimuladora para o desenvolvimento da coordenação visomotora (e motora) : há ponto de partida e de chegada, os movimentos motores, direção a seguir, velocidade dada ao rolar da bola, o movimento da criança acompanhando a velocidade da bola (correr, pular, saltar, andar sob uma das pernas, andar de quatro, arrastar-se). Outro objeto seria a corda (de vários comprimentos): pular e saltar (individual ou coletivamente); percorrer o caminho traçado pela corda (andar, correr, saltar, pular), caminho sinuoso, curvo, reto.

Ao apresentar as sugestões acima, não o fizemos com a intenção de isolar esta faculdade, coordenação visomotora, das demais; e, sim destacá-la. Na realidade, todas as cinco faculdades estão sempre presentes havendo maior ou menor predominância de uma delas, conforme a atividade executada.

b) Percepção de figura-fundo.

A figura é a parte do campo de percepção que constitui o centro de nossa atenção; ela é formada pelos estímulos selecionados. Quando a atenção é desviada para outra “coisa”, o novo centro de interesse passa a ser figura, e o que antes era figura passa a ser fundo.

Os objetivos gerais dos exercícios da figura-fundo são desenvolver a capacidade da criança para enfocar sua atenção nos estímulos adequados, capacidade que é essencial para qualquer ação dirigida a um fim, assim como para a aprendizagem escolar em geral (Miller, Horne e Frostig 1992, p.7)

No processo de alfabetização, a percepção figura-fundo é importante, por exemplo, no destaque da palavra (figura) de uma frase (fundo) ou da sílaba (figura) na palavra (fundo). Identificar as palavras (figura) de um conjunto ou texto (fundo). No processo de escrita, a criança estará a todo momento utilizando-se da faculdade de percepção da figura-fundo como um jogo, ora as figuras se tornam fundo ora este se

torna figura – isto ocorre na escrita de frases, pois são seqüências de palavras, sem com isso prejudicar o significado delas. Em toda e qualquer atividade em que a criança selecionar parte de um conjunto, ela estará se utilizando de tal faculdade: a peça selecionada é a figura e, fundo, as demais do conjunto.

A criança poderá estar desenvolvendo a capacidade de perceber figura-fundo ao brincar na piscina de bolas coloridas, selecionar algumas peças que lá se encontram (ex.: bichinhos de plástico, bolas brancas, cubos); que serão as figuras; ao jogar a bola na boca do palhaço; neste caso, a “boca” do palhaço estará sendo a figura e os demais elementos de sua cabeça são componentes do fundo; ao brincar com pista de corrida para três carros, por exemplo, tendo cada um a sua própria pista que pode ser identificada pela cor ou outra característica qualquer, quando o caminho e a pista de mesma cor se alternarão com os demais o fato de serem figuras e fundos. Estas atividades de percepção figura-fundo estarão facilitando a identificação de palavras, sílabas idênticas ou diferentes dentre um determinado universo de palavras (texto, frases, palavras).

c) Constância perceptual

Esta faculdade, conforme Miller, Horne e Frostig (1992, p.9), supõe a possibilidade de perceber que um objeto possui propriedades invariáveis apesar da variabilidade de sua imagem sobre a retina do olho. Essas propriedades são forma, posição, tamanho, brilho e cor.

Na escrita, um erro comum ocorre ao não perceber a diferença de tamanho das letras, por ex: a altura de cada letra e a escrita passa a ser *eeite* e não *leite*; ou ainda, letras maiúsculas e minúsculas cuja diferença está apenas no tamanho, por ex: Caio / caio; Zeca / zero; Xavier, xavier.

Disponibilizar entre os brinquedos objetos de espuma de vários tamanhos como cubos, paralelepípedos, bolas e, ainda, de cores diferentes; caixas com retalhos de madeira pintados; caixas contendo carrinhos de várias marcas e cores; bolas de tamanho diferente e material variado (borracha, plástico, de meia, de tênis); se as caixas com os materiais tiverem tampas, elas devem se corresponder no tamanho e na forma. São materiais disponíveis para a criança brincar livremente, que na sua seleção estará utilizando a faculdade de constância perceptual – tamanho, forma, cor.

Ao utilizar, na atividade-brinquedo, objetos seja de espuma, madeira, papelão de formas semelhantes e tamanhos diferentes (cubos, paralelepípedos, caixas de tamanhos diferentes), a criança poderá estar percebendo a semelhança nas formas e diferença nos tamanhos; ou semelhança nos tamanhos e formas diferentes. Por exemplo, na escrita há letras da mesma forma e posição em que o tamanho é o elemento definidor, como é o caso do “l” e “e”; das maiúsculas e minúsculas “C” e “c”; “Z” e “z”, “X” e “x”. E, ainda, em alguns casos de letras somente do tipo imprensa, por exemplo, “V” e “v”, “S” e “s”, “X” e “x”. As propriedades invariáveis (constantes) são forma e posição; o tamanho é a única variável. A capacidade de perceber a constância perceptual se manifesta, por exemplo, no uso adequado do espaço entre as linhas, as quais orientam a criança na escrita já que as características da propriedade tamanho são relativas – é grande em relação a um pequeno e vice-versa.

d) Posição no espaço

A percepção da posição no espaço é a relação no espaço de um objeto com o observador afirmam Miller, Horne e Frostig (1992, p.9). Especialmente, a pessoa é o centro de seu próprio mundo e percebe a localização dos objetos em relação a ela.

Enganar-se na escrita devido a troca de letras (p/q/b/d/, u/n), de algarismos (6/9), a chamada escrita espelho (3/E), pode indicar necessidade de desenvolver a faculdade

de perceber posição no espaço. A criança pode não estar identificando a posição do objeto em relação a ela, isto é, se está à sua frente, atrás, ao seu lado, em cima, embaixo.

Nas atividades – brinquedos como “lenço atrás”, a “toca do coelho”, cantiga de roda em que, aos pares, uma se posiciona na frente da outra, “cabra-cega”, “dança da quadrilha de São João”, “jogar peteca”. Ao brincar de “lenço atrás”, está se proporcionando que a criança desenvolva o conceito de “atrás de”, se dela própria corresponde à percepção da posição no espaço. No caso da “toca do coelho”, a criança se coloca no “interior” da toca representada por pares de companheiros que estarão de mãos dadas. Ao se orientar sob o comando de que está “próximo”, “à sua direita”, “à sua esquerda”, “na sua frente” ... a criança estará sendo trabalhada quanto à posição dos elementos em relação a ela própria. Enfim todas as atividades em que se exigem a percepção da posição de um elemento, por vez, em relação à criança possibilita, na escrita, a identificação visual da “letra” quando ela exige tal percepção: ao ver “boi” venha a escrever “*dói*” (dói) e não “*boi*” (boi). As letras b e d apresentam a mesma forma em relação ao observador; o mesmo ocorrendo com “q / p”, com o número 3 e a letras E ; com os números 6 / 9. Portanto, identificar posições deste lado (esquerdo) ou deste outro lado (direito), para cima ou para baixo facilita a percepção de códigos cuja diferença entre eles está apenas na posição.

e) Relações espaciais

Ao escrever “topa” em lugar de “pato” (troca da ordem das sílabas nas palavras), “seta” em lugar de “esta” (troca na ordem das duas primeiras letras das palavras), a criança pode estar manifestando dificuldade na capacidade de perceber relações espaciais. Entenderemos mais facilmente as trocas acima mencionadas buscando fundamentos nas funções específicas, estudadas por Poppovic e Moraes (1955, p.7-13), principalmente quanto à lateralidade e orientação espacial e temporal. A lateralidade é a capacidade pela qual o sujeito, colocando o seu corpo como eixo,

percebe os lados “direito” e “esquerdo” e apresenta sua dominância; a orientação espacial enquanto o ver-se no espaço e ver as coisas neste espaço, em relação a si mesmo; e , a orientação temporal o capacita a perceber um “antes” e “um depois” em relação ao próprio corpo, isto é, ao presente ou ao “agora”. As trocas na ordem da seqüência da sílaba ou letra pode indicar necessidade de desenvolver a capacidade de perceber relações espaciais.

A percepção das relações espaciais é a capacidade de um observador de perceber a posição de dois ou mais objetos em relação consigo mesmo e de um com os outros. (Miller, Horne e Frostig 1992, p.9)

São situações em que a criança identifica a posição dos objetos entre si e em relação à ela própria.

Como Miller, Horne e Frostig destacam, a faculdade das relações espaciais auxilia a matemática, principalmente, quando da realização das operações fundamentais. A exemplo da troca de sílabas ou letras, o mesmo pode ocorrer com a numeração – 101 / 110 ou 246 / 264 (troca da ordem dos algarismos que compõem os números). A dificuldade, tanto na escrita de palavras como na de números, ocorre quando a criança não percebe a posição de cada letra, algarismo e sílaba em relação a outra letra, outro algarismo e outra sílaba.

São dificuldades, que quando manifestadas, a criança poderá estar no processo de alfabetização e que por esse motivo o processo poderá ser retardado. Todo brinquedo que exige seqüência possibilita o desenvolvimento da capacidade de perceber as relações espaciais, por ex: dominó; enfiar objetos numa fieira ou fio; montar a seqüência de vagões de um trem; a seqüência de carros ou caminhões numa rodovia congestionada.

Isolamos os brinquedos conforme as faculdades, apenas para efeitos deste trabalho. Na realidade estas faculdades são desenvolvidas integradamente; é claro que

há atividades ou brinquedos que privilegiam mais uma do que outra faculdade. Ao brincar com os vagões do trem, para o seu engate exige-se a coordenação viso - motora, a posição espacial, a relação figura-fundo, a constância perceptual e a relação espacial.

Smole (1996, p.105) afirma que *“Diversos estudos indicam que a construção da noção de espaço pelas crianças se dá de forma progressiva e percorre um caminho que se inicia na percepção de si mesma, passa pela percepção dela no mundo e no espaço representado em forma de mapas, croquis, maquetes, representações planas e outras”* e dentre estas “*outras*” incluímos a grafia. Para a linguagem escrita, enquanto uso dos códigos , a criança precisará desenvolver esta noção de espaço, porque a grafia é uma representação plana do espaço. Nós nos restringiremos apenas à participação da percepção visual na construção do espaço, partindo da percepção de si mesma, dela no mundo ao seu redor para chegar à forma gráfica da linguagem.

CAPÍTULO II

A ESCOLA E O BRINQUEDO: CONTEXTO LEGAL.

A escola e o brinquedo, e não o brinquedo na escola, será o ângulo a partir do qual procuraremos fazer a nossa leitura. Dois são os elementos que saltam aos nossos olhos de adulto quando se trata de brinquedo: ele como material (objeto-brinquedo) e a disponibilidade de espaço físico. Para a educação infantil estes dois elementos são contemplados no volume do novo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.67-75). O Referencial Curricular citado (1998, p.68-71) considera o espaço físico e o brinquedo, dentre outros, *como “poderosos auxiliares da aprendizagem”*. Enfatiza a versatilidade e a permeabilidade que o espaço deve proporcionar à ação da criança e que *“espaços lúdicos”* alternativos sejam criados para permitir à criança que *“corram, balancem, subam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escoreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se, etc”*. Dentre os chamados recursos materiais como lápis, livros, papéis, cita também brinquedos, *“jogos os mais diversos”, “blocos para construções”, “roupas e panos para brincar”, que “devem ter presença obrigatória nas instituições de educação infantil de forma cuidadosamente planejada”*.

O brinquedo, seja atividade seja objeto, é valorizado na educação infantil e deve fazer parte da vida escolar. Para o Referencial Curricular, o brinquedo é o objeto, o material em si, que designamos objeto-brinquedo. A citação a seguir revela a

orientação dada, em âmbito nacional, sobre o brinquedo às instituições de educação infantil (1998, p.71):

Os brinquedos constituem-se, entre outros, em objetos privilegiados da educação das crianças. São objetos que dão suporte ao brincar e podem ser das mais variadas origens materiais, formas, texturas, tamanho e cor. Podem ser comprados, ou fabricados pelos professores e pelas pequenas crianças em determinada brincadeira e durar várias gerações, quando transmitidos de pai para filho. Nessa perspectiva, as instituições devem integrá-los ao acervo de materiais existentes nas salas, prevendo critérios de escolha, seleção e aquisição de acordo com a faixa etária atendida e os diferentes projetos desenvolvidos na instituição.

A criança menor de sete anos é a que frequenta a escola de educação infantil. Aos sete anos, ela já frequenta o ensino fundamental. Como fica a questão do brinquedo neste nível de ensino, como recurso material, e também como atividade, e o espaço seja ele “lúdico” ou mesmo apenas o espaço? ⁽¹²⁾ De repente, a vida escolar da criança assume novas feições, o brinquedo até então útil, importante e imprescindível, perde todas essas qualidades e é “impedido” de continuar no ambiente escolar do ensino fundamental desta mesma criança. Hoje, tal como no século XVII, na descrição feita sobre o Delfin por Ariès (1981, p.87), ao aproximar-se do sétimo aniversário a criança enfrenta a cisão entre infância e brinquedo no ambiente escolar.

O espaço físico disponível para o brinquedo, o recreio (lugar para se recrear), faz parte da arquitetura do prédio o que nos orientou verificar a quem compete decidir pela sua existência ou não no espaço escolar. Entra em cena, então, o diretor, ou o núcleo de administração, garantindo existência do espaço ou dando condições para a criação de novos espaços, conforme a necessidade da criança. O espaço que reivindicamos é

¹² Na minha dissertação de Mestrado (1988) verifiquei, em duas Delegacias de Ensino da Capital, 72 professores alfabetizadores de classes de educação infantil (25) da rede particular e de 1ª série do ensino fundamental (47) da rede pública que não incluíam o brinquedo em sua prática pedagógica.

aquele disponível para o brinquedo e este, com possibilidade também de fazer parte da atividade escolar. O personagem diretor, sendo também objeto de estudo, nos levou a investigar se, dentre os pré-requisitos para o desempenho daquela função, figuram conhecimentos sobre o brinquedo.

1. A legislação e o espaço físico

Não há espaço vazio, nem de matéria nem de significado; nem há espaço imutável. Nada é mais dinâmico do que o espaço porque ele vai sendo construído e destruído, permanentemente, seja pelo homem, seja pelas forças da natureza (Souza Lima, 1989, p.13)

Souza Lima ⁽¹³⁾ afirma, ainda, que nada se articula fora do espaço porque todos vivem e se relacionam com pessoas e objetos num espaço; este é mascarado pela rotina familiar passando despercebido pelas pessoas.

Em busca de razões que respondam pela não inclusão do brinquedo no cenário escolar, mergulharemos no estudo da legislação pertinente, a fim de verificar se ela nos fornece alguma explicação. Os critérios, utilizados na seleção dos dispositivos legais, foram aqueles relacionados à organização e destinação dos espaços físicos para atividade livre e de recreação na escola, requisitos para o exercício do cargo ou função de administrador escolar. A ausência de espaço para atividades de lazer poderia ser resultado da omissão nas orientações sobre condições físicas, ambientais e pedagógicas, da proibição da presença daquelas atividades na escola, da não inclusão dentre os valores das pessoas envolvidas. Ou, ainda, ausência de espaço para as atividades de lazer é consequência da sua usurpação / ocupação pelas atividades

¹³ Mayumi SOUZA LIMA era engenheira arquiteta e, dentre vários cargos exercidos profissionalmente foi Diretora de Edificações/Secretaria de Serviços e Obras da Equipamentos Urbanos e Comunitários (Cedec); Chefe da Equipe de Assessoria de Recursos Físicos da Educação – CONESP; Consultoria para o Planejamento e Substituta da Diretoria de Planejamento do Fundo Estadual de Construções Escolares – FECE – da Secretaria Estadual de Educação

escolares formais. A ausência se dá ou pela sua real inexistência ou porque resulta de ações profissionais que para ela são conduzidas? Veja-se que a inexistência de espaço físico na escola poderá nela determinar a ausência do brinquedo. No entanto, entendemos que para o brinquedo o espaço pode ser apenas um acessório porque, nele, o espaço é criado ou adquire a dimensão na medida exata para sua realização.

Um espaço físico é previsto na legislação sobre edificações escolares quando se refere ao local de recreio, mas nele só existe o brinquedo quando a criança supera os obstáculos que se fazem presentes. E, lembre-se que essa legislação é da Secretaria da Saúde e não da Secretaria de Educação, manifestando-se nela, essencialmente, a preocupação com a saúde do usuário e nada com o pedagógico. Este último ganhou dimensão com o Centro de Desenvolvimento de Equipamentos Urbanos e Comunitários (Cedec), criado na EMURB, cujo projeto considerava para a concepção dos espaços educacionais a criança, a proposta pedagógica, as condições do terreno e o entorno da área onde a escola seria inserida. E, quanto aos espaços edificadas, são eles distribuídos em três conjuntos básicos: administração, pedagógico e recreação/alimentação, este último sempre integrado às áreas de recreação externa (Souza Lima, 1995, p.144).

Nossa análise se faz sobre a escola atual: portanto, selecionamos a legislação vigente para estudo. Recorremos, entretanto, sempre que necessário para esclarecer o presente, a leis e decretos já revogados.

O Decreto Estadual n. 12342/78 dispõe sobre normas de promoção, preservação e recuperação da saúde no campo de competência da Secretaria de Estado da Saúde. É Decreto da Secretaria da Saúde que atinge a Secretaria de Educação no que se refere às construções escolares, às destinadas ao ensino, embora a saúde seja a questão central, e porque não afirmar, a única. Cabe ao pedagógico utilizar-se de edificações definidas “fazendo-as” adequadas a elas, “eliminando” as limitações, dinamizando-as para que suas ações sejam conduzidas ao final a que se propôs a escola. Ele contempla com o capítulo VI, que abrange os artigos de 102 até 115, as

“edificações destinadas a ensino-escolas”. Dois, dos catorze artigos, fazem referência ao “recreio” e à “recreação”, assuntos que estão relacionados ao nosso tema pela ligação com o lúdico e, conseqüentemente, com o brinquedo.

O artigo 112 do Dec. 12342/78 estabelece a obrigatoriedade da reserva de um local, especificamente destinado ao recreio, em escola do ensino fundamental, bem como determina a dimensão deste local em relação ao ocupado pelas salas de aulas.

*Nas escolas do 1º grau [ensino elementar] é obrigatória a existência de local coberto para **recreio**, com área, no mínimo, igual a 1/3 da soma das áreas das salas de aula. [grifo nosso]*

O espaço destinado para o recreio costuma ser utilizado como local onde as crianças tomam o lanche, num tempo delimitado. Este destino já vem preconizado nas diretrizes que orientam a distribuição dos espaços a serem construídos, conforme se pode verificar no parágrafo anterior. A diversão e o divertimento, sinônimos de recreio, ficam por conta do tempo, quando este é suficiente, ou pelas normas que “regulam” o que é permitido no ir e vir da criança, na ação ocasionada para divertir-se. E mais, o divertimento é o que precisamente define o jogo para Huizinga (1996, p.5); o espaço para o recreio deveria então ser destinado para o jogo. Como compatibilizar “*jogo/alimentação*” quando o tempo a eles destinados só é suficiente para um deles? Na prática, o horário destinado ao recreio é para a criança e o professor tomarem o lanche, em locais diferentes, “*descansarem-se*” entre si da presença um do outro, neste horário o inspetor de alunos se posiciona estrategicamente para evitar “*a todo custo*” o divertimento (jogo) que pode ser considerado desordeiro e “*abusivo*”. No entanto, para Huizinga (1996, p.13), o jogo é ordem e cria ordem, isto é, uma ordem específica e absoluta reina no domínio do jogo. São concepções conflitantes que remetem o jogo para pólos opostos – para um deles, o jogo é ordem enquanto que, para o outro, é desordem; a solução é a sua expulsão dos limites do recreio.

O local, equivalente a um terço da soma das áreas das salas de aula, determinado para o recreio de crianças de 7 a 14 anos, pode ser considerado razoável se utilizado

racionalmente, isto é, aproveitando ao máximo o espaço: ex.: evitar a permanência da totalidade dos alunos, ao mesmo tempo, para recreação quando a escola não dispuser de outra área ampliando assim o espaço que cada criança pode dele usufruir. A administração da utilização deste espaço pode ampliar a sua dimensão, se a questão for extensão; e, possibilitar o surgimento e exploração do brinquedo, se a questão for espaço. E note-se que a escola pode contar com este espaço, apenas e tão somente, porque obrigatoriamente é estabelecido. Não se faz exigência de espaço descoberto, ficando à critério da administração da escola a sua disponibilidade no caso de o terreno comportar a sua existência. O Decreto abrange todo o Estado de São Paulo, e por conseguinte, escolas situadas em cidades com alta densidade populacional e com pequena concentração de população: cidades cujos “espaços livres” existentes são disputados pelas construções para atender a sua demanda, resultante da competitividade do mercado; e, municípios em que a ocupação dos espaços livres passam a ser alvo de preocupação administrativa.

As atividades escolares dos alunos dessa faixa etária são, na sua maioria, desenvolvidas em sala de aula e, fora dela, apenas as aulas de Educação Física. E veja-se que não é por falta de espaço físico que o brinquedo deixa de existir. O que se constata é a utilização do local para “recreio”, entendido este como o espaço de tempo concedido ao aluno para que tome o lanche fora da sala de aula, de 15 a 20 minutos, incluído nele o tempo gasto com a saída dos alunos da sala e seu trajeto até o pátio coberto; e, ainda, para uso da administração na organização da entrada e saída dos alunos. Entre os intervalos do recreio e da aula, o local pode permanecer totalmente vazio e usualmente inaproveitado dando origem a um paradoxo, enquanto um espaço aberto e amplo convidativo para o desenvolvimento de atividades tão ricas quanto aquelas de sala de aula e os alunos ficando, nela confinados, com pouca ou nenhuma mobilidade.

A legislação destinou o espaço para o “recreio” considerando a saúde do usuário, que precisa de tempo para descansar e recrear-se após a execução de atividade dirigida e intensa. É claro que no desempenho do ensino-aprendizagem tem-se suas

vantagens, a criança inicia o segundo turno de aula mais arejada e descansada. A escola como entidade mostra-se inerte e passiva, aceitando a situação como lhe foi apresentada, e pouco fazendo para dinamizar e ampliar o uso desse espaço em busca de seus objetivos.

Muitas vezes, não cabe à criança qualificar o espaço ao qual, já qualificado pelo adulto, resta-lhe apenas adaptar-se – é uma manifestação de relação de poder, seja de dominador - dominado, seja de superioridade em relação ao nível inferior conforme hierarquia estabelecida. O espaço é território delimitado pelo poder: o econômico alterando o espaço do brinquedo; o social, vinculado ao econômico, com a urbanização provocando mudança do endereço do brinquedo; a família privando o espaço da criança, porque o disponível já não é suficiente para as suas necessidades; a educação eliminando o espaço físico porque o seu uso tem outras prioridades que não incluem o brinquedo; dos “mais fortes” determinando os espaços para os “mais fracos”.

Tantos outros espaços podem ser criados pela criança – é a “imaginação materializando-se”, dando significado ao espaço e elastecendo-o ⁽¹⁴⁾ nas medidas que sua imaginação determinar ou exigir. Ações, muitas vezes veladas, ocorrem no sentido de dificultar e até mesmo de proibir que isto se realize. Outras ações, que além de permitir ou estimular a criação de espaços pela criança, propositadamente poderiam provocar a ocorrência de brinquedo pela criança. Neste caso, incluímos o espaço lúdico definido como aquele em que é possível brincar com um alto nível de interatividade, pois os objetos e equipamentos (brinquedos) do espaço suscitam forte interesse em serem tocados, manipulados, escalados (Garcia, 1996, p.29). Como exemplos, podemos citar: a brinquedoteca; o parque do pátio da escola de educação infantil e creche; as salas de aula desta população (com algumas restrições); pátios e salões de jogos de prédios e condomínios residenciais.

¹⁴ Utilizamos a expressão “elastecendo-o” com o significado do verbo “elastecer” – dilatar-se, aquele que vem da palavra elástico (esticar, comprimir, o que tem elasticidade). É a palavra com que procuramos expressar que, além do fato da imaginação dar sentido ao espaço, ela dá também a dimensão necessária, isto é, na medida exata por ela exigida – o espaço dilata-se e contrai-se como a um “passe de mágica”. Um tanque de areia de 3m. X 3m. se transforma numa enorme espaçonave, ou numa pista de corrida de fórmula um, ou numa fazenda com tudo que tem direito (casarão, rio, cascata, animais, árvores) ou, ainda, numa “casa de boneca” e suas dependências.

Não basta o adulto destinar um espaço físico para o brinquedo, porque o qualificativo pode não indicar o seu real significado: ações sinalizam trajetórias diferentes e, conseqüentemente, objetivos diversos. Buscamos na legislação, além da existência do espaço físico, a viabilidade do brinquedo no contexto escolar por intermédio dos profissionais de educação independentemente da sua vontade pessoal. Caso o arquiteto não tenha projetado e construído este espaço, o profissional de educação poderá criá-lo ou permitir que a própria criança o concretize.

O período de recreio somente poderá ser considerado como de trabalho escolar efetivo naquelas etapas ou modalidades [Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio] em que seja justificável a existência de atividade orientada, prevista no projeto pedagógico.

É clara a dicotomia recreio – atividade escolar, este considerado trabalho e aquele que é denominado atividade escolar. A legislação permite que seja retirado o “tempo de diversão”, o único que à criança era garantido enquanto relação com o espaço físico (para o recreio).

Buscando o sentido das palavras **recreio** e **recrear** no dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986:1465), destacamos o seguinte:

Recreio - *Divertimento, prazer. Lugar para se recrear.*

Recrear - *Divertir, causar prazer a, alegrar, sentir prazer ou satisfação, divertir-se, folgar, brincar.*

O local é previsto legalmente e existe mesmo que seja em atendimento às normas de saúde. Os seus usuários poderão estar equivocados: a administração da escola em destinar o espaço apenas para que nele se tome o lanche ou para organização da entrada e saída dos alunos; e, os alunos, por ignorarem o seu direito. São evidentes esses propósitos já que, nesse pátio coberto, encontramos, isto é, quando encontramos, somente bancos espalhados, para que os alunos tomem sua merenda sentados e “comportados”. Qualquer brinquedo ou brincadeira se torna inconveniente,

impróprio na concepção dos adultos. Não costumam ter quaisquer equipamentos de diversão, nem cede, a escola, objetos de lazer; este é um local onde não se pode, muitas vezes, sequer correr. Os próprios alunos, quando não proibidos, são orientados a não trazerem objetos de diversão para evitar “problemas” e “transtornos”. O inspetor de alunos deve permanecer vigilante para manter a ordem. O uso deste espaço difere do da sala de aula, pela liberdade que se tem para ir e vir livremente e poder relacionar-se com outros colegas. A escola, porém, pode opor-se ao brinquedo e até a livre utilização do espaço legalmente a ele destinado. O brinquedo só emergirá no dia-a-dia escolar se o professor, espontânea e imaginativamente, decidir fazê-lo, ainda que não solicitado. É a esperança que resta.

A importância do momento e espaço físico do recreio escolar, Korczak a retrata na passagem de sua obra *“Quando voltar a ser criança”*, em que o personagem na condição de *“criança aluno”* extravasou suas emoções e ansiedades, os momentos que antecedem o sinal do início do tão esperado recreio, tanto por ele como por seus colegas. Ele entendeu o rigor da professora ao exigir a saída dos alunos aos pares, com as mãos nas costas, porque ao soar a campainha (1981, p.63):

... nos levantamos todos – uma multidão, um enxame, um turbilhão – e nos precipitamos na direção da porta. Empurramo-nos uns aos outros, apressados, para não perder nem um minuto, nem sequer um segundo. Para cada um é o salve-se-quem puder, e temos muito caminho pela frente, muitos obstáculos. A porta estreita, o corredor apertado, a escada, o saguão. E é preciso ser o primeiro a chegar no pátio. O jeito é abrir caminho com os cotovelos, os joelhos, o peito, a cabeça, ficar sem fôlego, queimar as mãos no frio da neve.

A expectativa para se alcançar o local do recreio alonga o caminho e tudo que nele existe torna-se obstáculo a vencer. É o instante em que o tempo interno da criança entra em descompasso com o “relógio”, este tempo é muito lento em comparação àquele de seu interior. Todo minuto, todo segundo que se acrescenta ao tempo do intervalo é extremamente precioso. O recreio é desejado e esperado só pelas

promessas de momentos emocionantes. Com relação ao sinal que dá o tempo do recreio por encerrado : *“Se eu fosse o contínuo, deixaria tocar a campainha por muito tempo nesses recreios de neve. Enquanto ela está tocando, nós não a conscientizamos, deixamos que o seu som infiltre-se na brincadeira. Mas quando ela se cala, no primeiro momento de silêncio a brincadeira torna ilegal, receosa, imprevisível.”*(Korczak, 1981, p.63). O recreio é o espaço para o brinquedo e o jogo, que são legalizados por aquele, é o que nos faz entender o autor; fora de seus limites espaciais e temporais, eles tornam-se ilegais.

As determinações previstas no artigo 112, do já referido Decreto, são igualmente estendidas à educação infantil, conforme o artigo 114; uma vez que remete a “parques infantis” e o capítulo trata de escolas.

As escolas ao ar livre, parques infantis e congêneres, obedecerão às exigências deste Regulamento no que aplicáveis.

O Decreto dá tratamento idêntico às edificações que acolhem criança pré-escolar e de ensino fundamental. As particularidades estão na legislação que orienta a autorização de funcionamento de escolas. O dispositivo que trata do espaço coberto (o descoberto sequer é citado) é o mesmo para alunos de 0 a 14 anos. No entanto, as escolas públicas e privadas com classes de educação infantil têm um espaço descoberto, que se destina também para o recreio: nele estão os equipamentos de diversão (gaiola, escorregador, balança, tanque de areia). São condições materiais favoráveis ao brinquedo, inegavelmente, mas que, na realidade, não garantem por si só a sua realização.

A escolha dos equipamentos atende a critérios diversos, de livre opção de cada escola, e nem sempre com a preocupação voltada à sua dimensão pedagógica. O critério é determinado pela sua identidade como sinônimo de que a educação infantil e “parquinho” são termos inseparáveis do mesmo binômio. Notam-se áreas em que os equipamentos estão distribuídos, sem qualquer cuidado quanto à segurança dos usuários ou com a integração entre os equipamentos, bem como equipamentos

diversos com ações repetidas em detrimento de outros (ex. gaiola e trepa-trepa). A qualidade dos equipamentos é, de um lado, inerente ao material e à arquitetura pelas possibilidades que oferece à exploração pela criança e, de outro, é determinada pelo processo de utilização, o que nos obriga a maiores preocupações.

O artigo 113 (Dec. 12.342/78) refere-se à área de recreação somente como espaço útil ao escoamento rápido em caso de emergência:

As áreas de recreação deverão ter comunicação com o logradouro público, que permita escoamento rápido dos alunos em caso de emergência, para tal fim, as passagens não poderão ter largura total inferior à correspondente a 1 cm por aluno, nem vão inferiores a 2 metros.

E hoje, além de servir ao escoamento na saída diária normal, a área presta-se também para organizar a entrada em sala de aula. Em verdade, é tido e usado como um espaço de circulação a mais.

A Resolução da Secretaria da Saúde n.º 493, de 08/09/94, que aprova Norma Técnica que dispõe sobre a Elaboração de Projetos de Edificação de Escolas de 1º e 2º graus, no âmbito do Estado de São Paulo, mantém o exigido no Dec. 12342/78 e especifica as terminologias utilizadas, chegando ao detalhe quanto às dimensões e especificações dos vários ambientes, reservatórios de água, esgoto de água. Elaborada por um grupo de trabalho do qual fizeram parte, no âmbito da educação, Secretaria de Estado da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação e Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo, ela define recreio coberto como “local bem ventilado destinado às atividades recreativas e de lazer”. A Norma Técnica não faz qualquer referência à educação infantil. Conforme o Parecer CEE de São Paulo n. 140/97, aprovado em 02/04/97, aplica-se a presente Resolução às escolas de educação infantil. E ainda conforme Portaria Conjunta SUPEME/COGSP n. 01, de 25/08/95, as instituições de educação infantil, que não detinham ensino fundamental, passaram para a jurisdição das Delegacias Regionais de Educação do Município de São Paulo.

A Deliberação C.E.E nº 18/78 fixa normas para funcionamento e reconhecimento de cursos, habilitações e de estabelecimentos de ensino municipais e particulares de 1º e 2º graus, regulares e supletivos, de educação infantil e de educação especial, no Sistema de Ensino de São Paulo. Estão sujeitos às normas desta Deliberação a instalação e o funcionamento dos cursos de educação infantil, e de ensino fundamental, quando da solicitação de autorização de funcionamento.

Somente com a Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988, a educação infantil deixou de ser ensino livre.

Artigo 247 - A educação da criança de zero a seis anos integrada ao sistema de ensino, respeitará as características próprias dessa faixa etária.

E conforme a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9394/96), em seu art. 29, a educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, sendo as outras duas, o ensino fundamental e médio.

Entendemos que a consciência da importância do brinquedo, na educação infantil, e na escola de ensino fundamental, poderia ser manifestada no processo de instalação da escola, quando o expediente era submetido ao “Serviço de Educação Pré-Escolar” da CENP (art. 25 da Portaria Conjunta CEI – COGSP CENP de 11/12/78, que baixou instruções complementares a que se refere a Del. CEE n. 18/78). Era um momento oportuno de incluí-lo na escola através das alíneas “e” e “f”, do Inciso. I, do art. 5º da Deliberação CEE 18/78:

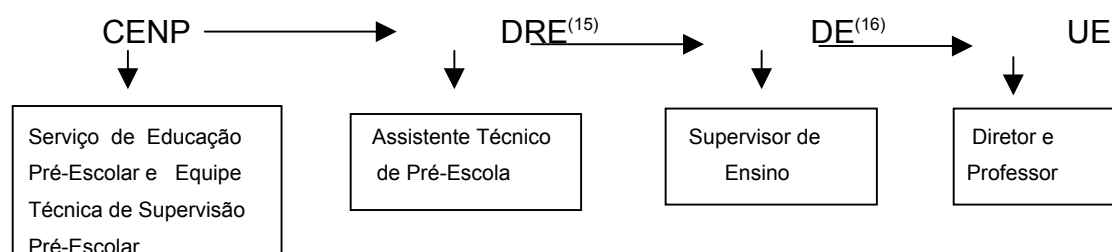
Artigo 5º - A solicitação de autorização de funcionamento deverá ser apresentada em três vias acompanhadas de:

*I – Para os **estabelecimentos de ensino particular***

e) descrição sumária do local, acompanhada de plantas do prédio escolar, assinadas por profissional registrado no CREA.

f) *descrição sumária das salas, dos laboratórios, das instalações técnicas, dos **equipamentos e material didático** e **condições de segurança**, conforme o currículo dos cursos pretendidos, bem como do local destinado à prática de Educação Física , para fins de vistoria. (os grifos são nossos)*

Para os estabelecimentos de ensino municipal eram também exigidos os constantes das alíneas “e” e “f”. Encaminhava-se o expediente ao Conselho Estadual de Educação e não ao Serviço de Educação Pré-Escolar, como no caso das particulares. As normas e os procedimentos eram os mesmos; a equipe responsável pela sua análise e interpretação e, conseqüente, pronunciamento final era diferente, conforme a entidade mantenedora. Era o Serviço de Educação Pré-Escolar, da Divisão de Currículo da Coordenadoria de Estudos Normas Pedagógicas, que orientava pedagogicamente o funcionamento das classes de educação infantil da rede estadual, por meio do serviço de Supervisão:



Fazia-se a orientação técnica mediante encontros/reuniões – regionais e locais- e de publicações – “Modelo Pedagógico da Educação Pré-Escolar”, “Recursos Didáticos da Pré-Escola”, “Subsídios para a Implementação do Modelo Pedagógico da Educação Pré-Escolar e Recursos Didáticos da Pré-Escola”. Estas publicações foram dirigidas aos professores que atuavam na pré-escola e, ainda, poderiam complementar a bibliografia do professor de curso de 2º grau, Habilitação Específica de Magistério, com Aprofundamento em Pré-Escola.

¹⁵ Órgão extinto da estrutura da S.E.E em 1996.

¹⁶ Pelo Decreto n. 43948, de 9/4/99, as Delegacias de Ensino passaram a denominar-se “Diretorias de Ensino”.

Outra ação interferidora do Serviço de Educação Pré-Escolar se deu na formação de professores, em nível de 2º grau, hoje denominado ensino médio, quando elaborou, em 1977, as propostas curriculares de Didática da Educação Pré-Escolar e de Fundamentos da Educação Pré-Escolar – aspectos históricos, legais, filosóficos e sociológicos dos “Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes”, (a Del. CEE 30/87 reestrutura a habilitação excluindo os aprofundamentos). A Didática da Pré-Escola tinha dedicado apenas uma unidade, de um total de nove, para o jogo: “O jogo como meio de expressão e recursos de aprendizagem”.

As demais publicações do Serviço de Educação Pré-Escolar e os Encontros de Orientação Técnica e/ou Regionais ⁽¹⁷⁾, mais do que na formação do docente, deram ênfase ao brinquedo e ao jogo como elementos próprios da fase infantil (embora não só dela), com suas contribuições pedagógicas – a aprendizagem como resultado da relação da criança com o brinquedo. Tratar-se-ia de uma ação corretiva ou complementar da formação do professor de pré-escola? Indicador de ação, ainda que tênue, do órgão normativo em favor do brinquedo.

A brinquedoteca surgiu em São Paulo no início da década passada. É um “local” onde se brinca ou se retira brinquedo, por empréstimo. É um espaço conquistado (e não por força de lei) a partir do reconhecimento da importância do brinquedo e de que era preciso recuperar o tempo, a ele dedicado, na vida da criança, especialmente, daquela menos favorecida no contexto sócio-econômico.

Na Proposta Curricular de Educação Física da Habilitação Específica de 2º grau - Aprofundamento de Estudos para a Pré-Escola (1984) – figuram apenas os objetivos específicos. O jogo ou o brinquedo não está explícito; ele poderia ser encontrado nos procedimentos utilizados para atingir os objetivos específicos:

¹⁷Encontros de Orientação Técnica e/ou Regionais eram planejados e desenvolvidos pela CENP-SEPE (Serviço de Educação Pré-Escolar). Entre 1977 a 1982, em conjunto com as extintas Divisões Regionais de Ensino ou com as prefeituras municipais, com o propósito de atualizar e aperfeiçoar os profissionais técnicos e docentes da região, foram realizados mais de 50 Encontros Regionais de Pré-Escola.

2. Desenvolver a habilidade de planejar as atividades de Educação Física para a pré-escola:

...

2.3. selecionar atividades adequadas aos objetivos propostos;

2.4. selecionar técnicas e procedimentos específicos para a pré-escola.

É importante registrar que esses objetivos são idênticos aos dos aprofundamentos de estudos para a 1ª e 2ª séries e 3ª e 4ª séries, diferenciando-se somente quanto à indicação da população a que se destina. O jogo ou o brinquedo, se existe ou existem, encontram-se velados cabendo ao professor desvelá-los.

O brinquedo poderia encontrar as portas abertas, deixando-se sujeito à interpretação do professor o quanto dele se incluiria em “atividades adequadas” e “procedimentos específicos”, seja da pré-escola, seja da 1ª e 2ª séries e até da 3ª e 4ª séries. A formação escolar do professor será uma forte determinante da sua futura ação docente.

No caso de Escolas Estaduais, as classes de educação infantil eram criadas pela Secretaria da Educação: a direção da escola solicitava a criação, via Delegacia de Ensino, e à Divisão Regional competia, conforme Resolução SE 82/81, a cessão da autorização. O expediente não mais era encaminhado ao Serviço de Educação Pré-Escolar. Do expediente faziam parte a justificativa da criação de classes de pré-escola e a comprovação de que a região não era assistida por esse nível de educação. A iniciativa era manifestação de interesse da direção da escola que, por outros meios – Associação de Pais e Mestres, formação de fundos, ajuda da comunidade – adquiria os equipamentos de parques infantis e objetos brinquedos, cabendo ao Estado fornecer o mobiliário adequado e o professor.

O brinquedo poderia encontrar uma abertura através do professor e do diretor de escola. Ainda, no já referido artigo 5º da Deliberação CEE n.18/78, encontramos:

*g) prova da **qualificação pessoal** e da idoneidade moral, do **Diretor**, Secretário e Pessoal Técnico, bem como da **capacidade docente** dos responsáveis pelo ensino de todos os componentes curriculares, expressa pelos, registros ou autorização do órgão próprio. [grifos nossos]*

Mas, na formação escolar do professor de educação infantil, o jogo e a recreação “passam de raspão” e, ainda, tão levemente que pouco sinal chegaram a deixar. O Parecer CFE 1600/75, relatado pela Conselheira Maria Terezinha Tourinho Saraiva, aprovado em 09/05/75, com o objetivo de fixar o mínimo para a formação desse professor em nível de ensino médio, faz referência a eles como ênfase da Educação Física enquanto atividade prevista no artigo 7º, da Lei 5692/71. E, ainda, com relação ao professor afirma:

A professora precisa conhecer as necessidades do Pré-Escolar: suas características físicas (como desenvolvimento muscular, a coordenação auditiva-motora-visual); condições de saúde, sócio-emocionais (como egocentrismo, o gregarismo, a frustração, a necessidade de expressão) e mentais (a exploração, a comunicação, a dificuldade natural em abstrair e em se localizar no tempo e espaço).

Este professor precisa desses conhecimentos para perseguir os objetivos da Educação Pré-Escolar:

“... a educação pré-escolar teria, como objetivo geral, preparar a criança para a vida. Isto seria atingido através de objetivos específicos a que se poderia somar outros: desenvolver potencialidades; incentivar a criatividade; formar hábitos e atitudes visando ao exercício consciente da cidadania; propiciar a socialização levando as crianças a viver e a conviver; ampliar e enriquecer a base de experiências; preparar para a aprendizagem da leitura e escrita; favorecer o crescimento físico, mental e emocional; assegurar um bom ajustamento ao ambiente escolar”

Na realidade, se o brinquedo existe na Pré-Escola o é pelas mãos do professor, ao incluí-lo na sua metodologia. Tarefa difícil para quem não teve tal conteúdo na sua formação.

Na Portaria Conjunta CEI – COGSP – CENP de 11/12/78, que baixa instruções complementares ao que se refere Deliberação CEE n.18/78, encontramos :

Artigo 1º - Expediente relativo ao pedido de funcionamento de cursos, habilitações e estabelecimentos a que se refere a Del. CEE 18/78 será montado em três vias e constituído de três partes.

...

III - Plano de Curso com todas as folhas numeradas e rubricadas pelo Diretor, datado e assinado na última folha contendo:

...

*e) Currículo e carga horária com distribuição, das matérias, **tratamento metodológico**...
[grifos nossos]*

...

*h) **Pessoal docente**, relacionando por número de ordem, nome e RG, Registro no MEC ou autorização para o ano de funcionamento do curso, licenciatura específica, disciplinas que podem ser lecionadas, ou **habilitações** – a nível de 2º grau [grifos nossos]*

Para o Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEE (Par. CEE n. 1071/77), uma escola de Educação Infantil deve ser dirigida por profissional habilitado para o magistério infantil além de portador da habilitação em Administração Escolar do Curso de Pedagogia.

Na alínea “e” há um outro indicador da participação do brinquedo na rotina escolar, o “tratamento metodológico” que deve constar no Plano Escolar. A metodologia pode revelar o envolvimento do brinquedo na aprendizagem infantil. Em síntese, a

leitura da legislação remete o leitor ao professor quanto à otimização do uso do brinquedo.

O Comunicado Conjunto CEI – COGSP – CENP, de 11/08/81, baixa instruções gerais quanto aos processos de “autorização para funcionamento de cursos de 1º e 2º graus, regulares e supletivos, de educação pré-escolar e de educação especial junto às escolas mantidas por entidades particulares”. As orientações que identificamos na Portaria Conjunta de 11/12/78 se mantêm ao longo deste comunicado, com exceção da área de recreação e da sala de aula que devem ter tratamento mais minucioso no conteúdo do Relatório para autorização inicial, conforme exigência:

B. Constituem “Anexos”

1. Autorização Inicial

1.1. Relatório contendo:

...

1.1.4. descrição das condições fiscais do local e do prédio escolar nos termos dos itens “e” e “f”, inciso I, artigo 5ª da Delib. CEE n.º 18/78, assinada pelo representante legal da Mantenedora, especificando:

...

*1.1.4.2. Salas de Aula (n.º **mobiliário, condições pedagógicas**);*
[grifos nossos]

*1.1.4.3. Dependências Administrativas (destinação, área, mobiliário) **áreas destinadas** à educação Física, à **recreação e aos pátios, adequados à população escolar a ser atendida.***
[grifos nossos]

É a primeira referência, após o Decreto n. 12342/78, sobre a necessidade de existência de área de recreação adequada à população escolar. Permite-nos supor que o brinquedo pode fazer parte da área de recreação e das condições pedagógicas da sala de aula do curso de educação infantil. Esta preocupação define os limites do espaço do brinquedo. Eliminaremos essa preocupação na medida que entendermos que o brinquedo ultrapasse os limites da educação infantil.

Passamos a questionar os motivos que justificam a presença do brinquedo na educação infantil. Ele é “valorizado” porque a criança, não estando ainda no processo formal de leitura e escrita, precisa ter o seu tempo escolar ocupado? O brinquedo é tão importante para a fase que antecede tal processo que a escola não pode dispensá-lo da rotina? Brinquedo e criança são termos inseparáveis de um binômio? Como se justifica a expulsão gradativa do brinquedo quando se inicia o processo de aprendizagem formal da leitura e da escrita, seja ainda no curso de educação infantil, seja no ensino fundamental? É mais uma manifestação de desprestígio do brinquedo / jogo pela escola?

A Deliberação CEE n. 26/86, de 16/01/87, revoga a de n. 18/78, além de fixar normas para autorização, fixa também a supervisão de cursos, habilitações e de estabelecimentos de ensino. As exigências são as mesmas sobre as quais nos detivemos por ocasião do estudo da Deliberação CEE n.18/78 e como se pode verificar na Deliberação CEE n. 26/86:

Art. 5º - O pedido de autorização de funcionamento será acompanhado de três vias dos documentos referidos nos incisos I e II e de uma única via no mencionado no inciso III.

...

III – Relatório contendo:

- a) prova de habilitação e qualificação profissional do pessoal técnico e administrativo, previsto no Regimento Escolar;*

...

- e) **descrição das salas de aula, dos laboratórios, do material didático**, do local destinado às aulas de Educação Física e de equipamento de instalações necessárias ao funcionamento dos cursos ou habilitações pretendidas [grifos nossos]*

Também esta Deliberação volta a omitir a necessidade de área para recreação, exigida pelo Decreto n. 12342/78. Não é feita qualquer menção à qualificação

docente.

No entanto, introduz um elemento novo ao citar o trabalho da supervisão:

Art. 13º - Todos os estabelecimentos de ensino mencionados no artigo 1º estão sujeitos a orientação e supervisão, a ser exercida pelos Supervisores do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

Art. 14º - A Supervisão de Ensino acompanhará o funcionamento de cada escola, verificando se estão sendo cumpridas todas as condições de natureza pedagógica, administrativa e física exigidas para autorização de funcionamento e obedecidas a legislação do ensino, normas e diretrizes em vigor, condições previstas no §1º do art. 16 da Lei 4024/61 e o Regimento Escolar.

Com a Supervisão, o brinquedo tanto pode estar ganhando um aliado como, ao contrário, um elemento obstaculizador. Todo expediente referente à autorização de funcionamento e supervisão de cursos era analisado e apreciado por uma comissão de Supervisores de Ensino da Delegacia de Ensino.

A Deliberação citada define os fins a que se destina a educação infantil quando estabelece no § 1º do artigo 1º:

*§ 1º Para fim desta Deliberação as **escolas de educação infantil** são aquelas que ministram educação sistemática anterior ao ensino de 1º grau [grifos nossos]*

E no § 2º, do mesmo artigo 1º, expressa que o curso de educação infantil possui características próprias e determina que sejam respeitadas por meio de tratamento diferenciado.

*§ 2º A educação especial, a educação infantil e o ensino supletivo merecerão **tratamento diferenciado dos órgãos competentes, respeitadas suas características próprias.**[grifos nossos]*

O brinquedo poderia ser um ingrediente deste “tratamento diferenciado” e, por conseguinte, um indicador de que suas “características próprias” estariam sendo respeitadas. A deliberação da inclusão do brinquedo ficava a critério dos membros dos tais órgãos competentes. Anteriormente vimos que ficava à mercê do professor, quando nos referimos à proposta curricular de educação física para a sua formação que a ele se submetia a existência de qualquer relação de brinquedo – “atividades” e brinquedo – “procedimentos”. Os órgãos competentes e o professor decidem sobre o brinquedo na sala de aula, no recreio e/ou na aula de educação física. Isto não impede que situações de brinquedo não sejam furtivamente criadas e realizadas pela criança. Entre estes dois pólos se encontra o diretor, na figura do administrador e do “guardião” da porta de entrada, na escola, por onde fluem idéias inovadoras, a vontade política na construção da identidade da sua escola, as novas metodologias.

Até o momento, estamos considerando o brinquedo como tal, sem a preocupação específica com sua dimensão pedagógica. Ausente na formação do professor de pré a 4ª série, apenas o seu caráter social se faz presente na do professor de pré-escola e desaparece totalmente com o professor de ensino fundamental.

A Deliberação CEE n. 03/92, de 19/02/92, altera normas para autorização de funcionamento de cursos ou estabelecimentos municipais de ensino fundamental, regulares e supletivos, de educação infantil e de educação especial, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Por esta Deliberação, a decisão sobre o pedido acima referido passa a ser da Secretaria de Estado da Educação, observadas as normas contidas na Deliberação CEE n. 11/88 e por esta Deliberação CEE n. 03/92. As mudanças introduzidas por esta Deliberação são as de alterar a competência de decisão, quanto aos prazos e ao caso de pedidos de reconsideração denegados e de competência do Conselho Estadual de Educação .

O curso de educação infantil da Prefeitura de São Paulo é, por delegação de competência, por ela mesma supervisionado. A sua autorização de funcionamento cabe, agora, à Secretaria de Estado da Educação.

A Deliberação CEE n. 06/95, aprovada em 14/06/95, fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de instituições de educação infantil, no sistema do Estado de São Paulo. Revoga a Deliberação CEE n. 26/86, alterada pela Deliberação CEE n. 11/87. Aquelas instituições são identificadas no parágrafo único do artigo 1º:

Parágrafo único – Para fins desta deliberação as instituições de educação infantil são aquelas responsáveis pela guarda, proteção e educação da criança na faixa de zero a seis anos de idade, em creches, pré-escolas ou instituições similares.

Passam a ser atribuições do Poder Público Municipal, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação, a autorização de funcionamento e a supervisão de instituições de educação infantil, mantidas por esse mesmo Poder e por entidades particulares que não mantenham o ensino fundamental (Deliberação CME n. 1/96, de 02/05/96). No § 5º do artigo 7º da Deliberação CEE n. 06/95, há permissão para tratamento diversificado conforme orientação de cada município.

*§ 5º - A educação infantil destinada exclusivamente às crianças com até três anos de idade **poderá** obedecer regulamentação estabelecida pelo respectivo município. [grifo nosso]*

E ainda, a sua supervisão pode ser delegada a outros órgãos públicos conforme expressam no § 3º do artigo 2º, da Deliberação acima mencionada:

§ 3º - A supervisão das instituições que cuidam de crianças de 0 a três anos pode ser delegada, em regime de colaboração, a outras Secretarias ou órgãos públicos, municipais ou estaduais.

Neste caso, são muito mais remotas as oportunidades de exploração da dimensão pedagógica do brinquedo. A inclusão do brinquedo na proposta e sua utilização ficarão subordinadas à percepção da sua natureza, pelos responsáveis pela proposta.

A educação infantil, ministrada por instituições particulares de ensino fundamental e médio, tem a sua autorização e supervisão como atribuição da Secretaria do Estado da Educação. Aquela, mantida pela escola estadual, obedece também a regulamentação estabelecida por esta Secretaria. A Resolução SE n. 267, de 05/12/95, que dispõe sobre o cronograma de matrícula para 1996, determina no artigo 3º que *“não haverá matrícula para a pré-escola”*, já que o Estado deixou de atender esta população em suas escolas de ensino fundamental e médio de formação docente.

A citada Deliberação CEE n. 06/95 (§ 2ª do artigo 7º), já estabelece que o diretor ou o docente responsável pela direção deverá ter comprovada atuação na instituição de educação infantil. Certamente, o brinquedo poderá se fazer presente na escola através do profissional seja ele o diretor, seja ele o professor, e este o incluirá caso sua formação escolar assim o favorecer.

Outro indicador favorável à inclusão do brinquedo na escola se encontra no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069, de 12/07/90), mais especificamente no inciso IV do artigo 16 :

Artigo 16 – O direito da criança à liberdade compreende os seguintes aspectos:

...

IV – brincar, praticar esportes e divertir-se.

Reportamo-nos ao Estatuto porque aquela Deliberação exige que do Plano de Educação Infantil devem constar, além de outros, no mínimo, os “objetivos específicos decorrentes do reconhecimento dos direitos da criança e do respeito à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (alínea “a” inciso I, artigo 7º da Lei n. 8069/90).

2. A legislação e o exercício da direção

A Resolução CEB/CNE n. 3, de 08/10/97, fixa as Diretrizes para os novos Planos de Carreira de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Nela, vamos encontrar as determinações quanto aos integrantes da Carreira do Magistério, dos Sistemas de Ensino Público, e à qualificação mínima para o exercício das funções. O artigo 2º da Resolução aponta os integrantes da Carreira do Magistério:

*Integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público os profissionais que exercem atividades de **docência** e os que oferecem **suporte pedagógico** direto a tais atividades, incluídas as **de direção ou administração escolar**, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. (grifos nosso)*

Extingue-se a classe dos especialistas de educação com sua substituição pela de suporte pedagógico, cujos integrantes são identificados pelo exercício de atividades correspondentes às várias áreas.

O artigo 4º e o seu § 1º, da Resolução CEB/CNE n. 03/97, esclarecem e complementam a Resolução CEB/CNE n. 01/99, no que refere à qualificação mínima para o exercício das funções da Carreira do Magistério.

*O exercício da docência na carreira de magistério exige, como **qualificação mínima**:*

*I- **ensino médio** completo, na modalidade **normal**, para a docência na **educação infantil** e nas **quatro primeiras séries do ensino fundamental**;*

II- ensino superior em curso de licenciatura, de graduação plena, com habilitações específicas em área própria, para a docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio;

III- formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente, para a docência em áreas

específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

*§ 1º - O exercício das **demais atividades de magistério** de que trata o artigo 2º desta Resolução [dos professores de educação] exige como qualificação mínima a graduação em **Pedagogia** ou **pós-graduação**, nos termos do artigo 64 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.[grifos nossos]*

O Estado de São Paulo publicou a Lei Complementar n. 836, de 30/12/97, que institui o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, nela identifica o Diretor de Escola na Classe de Suporte Pedagógico–Educacional e não mais como a de Especialista da Educação, como era até então. E ainda, determina como requisito de titulação para o cargo, possuir a licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-graduação na área de educação, não fazendo qualquer referência à habilitação até então exigida.

Conforme a Deliberação CEE n. 22/97, os municípios que criaram o Sistema Municipal de Educação deverão observar os princípios estabelecidos pela Indicação CEE n. 20/97, dentre os quais destacamos o de número 9, que corresponde ao Art. 64 da LDB (Lei n. 9394/96): a formação de profissionais de educação para administração (da educação infantil) será feita em cursos de graduação. Para a Prefeitura de São Paulo, a qualificação exigida para diretor e assistente de direção de instituições de educação infantil, é a de ser portador de “*licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar*” (alínea “a”, art. 5º, Deliberação CME⁽¹⁸⁾ 02/96, aprovada em 23/05/96).

A Resolução CEB/CNE n. 01, de 07/04/99 “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”. A sua inclusão no presente trabalho, embora sendo de âmbito federal, deve-se ao fato de estarmos num período que identificamos

¹⁸ A Deliberação CME n. 02/96, aprovada em 23/05/96, entrou em vigor alguns meses antes da nossa LDB (Lei n. 9394/96, de 23/12/96).

como de transição para a nova LDB (Lei n. 9394/96). Baseando-se nela, é que os Estados e Municípios norteiam-se na orientação da organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, pertencentes ao seu sistema de ensino. E, ainda, conforme a nova LDB, a educação infantil passou a atender a criança de zero a seis anos, inclusive a creche com suas especificidades.

O Inciso VI, do art. 3º daquela Resolução, ao fazer referência aos profissionais das instituições de educação infantil, não deixa explícita a obrigatoriedade da habilitação específica em magistério infantil e da não exigência da habilitação de Administração Escolar do curso de Pedagogia.

Art. 3º ...

*VI – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas **por educadores**, com pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. **Da direção** das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, **um educador** com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.[grifos nossos]*

Conforme se pode verificar, a Resolução CEB/CNE n.01/99 não faz referências ao exercício da docência, isto é, ao professor de classes de educação infantil. Ela inclui o “professor” dentre os educadores, pelo menos com diploma de Curso de Formação de Professor, quando remete, a eles, a criação, coordenação, supervisão e avaliação das Propostas Pedagógicas das instituições de educação. Com relação aos profissionais é indispensável o atendimento à Resolução CEB / CNE n. 03, de 08/10/97, que explicita as questões suscitadas.

O Curso de Formação de Professores, modalidade de ensino superior que surgiu com a nova LDB (Lei n. 9394/96), é organizado para ser freqüentado por graduados (bacharéis) que querem habilitar-se para lecionar na educação básica (educação infantil

e ensino fundamental e médio). Das 540 horas de duração do curso, 300 horas são obrigatoriamente destinadas ao estágio. A Resolução omite qualquer necessidade de formação ou experiência específica no nível de ensino em questão, enquanto que a Resolução CEB/CNE n. 03/97 determina a exigência de qualificação mínima, o ensino médio completo, na modalidade normal, para a docência da educação infantil e nas quatro séries iniciais de ensino fundamental. O artigo 62, da Lei n. 9394/96 (LDB), é claro ao afirmar que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal .

A Resolução CEB/CNE n. 01/99 refere-se à direção da Instituição e não ao diretor; ao educador, e não ao especialista; ao diplomado em curso de formação docente, e não ao habilitado em Administração Escolar do curso de Pedagogia. É a substituição na direção do “educador especialista” pelo “educador professor”. A Lei de Diretrizes e Bases (n. 9394/96), em seu art. 64, determina que a formação de profissionais de educação para a administração (dentre outros) para a educação básica, “*será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino ...*”. Esta Lei faz referência ao diretor como profissional da educação e não mais especialista, como era na Lei n. 5692/71.

O Inciso VII, do mesmo artigo e Resolução CEB/CNE n. 01/99, é claro quanto à intenção de mudar o atual curso de educação infantil quando se reporta ao processo e à dinamicidade de seu funcionamento e, por conseguinte, à sua estrutura.

Art. 3º ...

VII – O **ambiente de gestão democrática** por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados , num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento. [grifo nosso]

Antes de ser diretor de escola este profissional foi professor; o trabalho da direção de escola nada mais é do que o prolongamento do trabalho do professor. A direção da escola pública é uma etapa prevista no plano de carreira e para isso se exige comprovar certo período de docência . Diretor de escola particular é também etapa da carreira profissional do professor. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96) estabelece a exigência da experiência docente (parágrafo único do artigo 67) para o exercício dos profissionais de educação, dentre os quais se encontra o de administração para a educação básica.

CAPÍTULO III

O DIRETOR DE ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO BUROCRÁTICA⁽¹⁹⁾

1. Noções gerais a respeito de burocracia

Entender a questão da **dominação** se faz necessário para o estudo da burocracia. Weber define a dominação como *“a probabilidade de encontrar obediência num determinado grupo para mandatos específicos (ou para toda classe de mandatos)”* (1997, p.170). É, então, uma relação de poder ⁽²⁰⁾ na qual a pessoa que impõe o seu arbítrio sobre as demais acredita ter o direito de exercer o poder, e o governado entende que obedecer-lhe as ordens é tarefa obrigatória, que deve ser cumprida. Nem

¹⁹ Max Weber (1864-1920), sociólogo e economista alemão, foi o criador da Sociologia da Burocracia; também inspirado em seu trabalho surge a teoria estruturalista, da qual ele é considerado o fundador. Esta teoria é a síntese da escola Clássica e da teoria de Relações Humanas (informal). Os estruturalistas vêem a organização como unidade social grande e complexa, onde interagem muitos grupos sociais” (Etzioni, 1967, p.68). Para esta corrente a palavra estrutura, conforme Prestes Motta (1981, p.54), *“significa tudo o que a análise interna de uma totalidade revela, ou seja elementos, suas inter-relações, disposição”*. O relacionamento das partes na constituição do todo é de especial importância para o estruturalismo, que implica em totalidade e interdependência, já que não considera os conjuntos cujos elementos sejam relacionados por mera justaposição. Os estruturalistas preocuparam-se, então, com os aspectos estruturais da organização, sendo fundamental o ajustamento e não a superposição.

Os tipos ideais de Weber refletem a concepção do estruturalismo fenomenológico. A estrutura é um conjunto com sentido e oferece um ponto de apoio à análise intelectual, *“mas que ao mesmo tempo não é uma idéia, porque se constitui, se modifica ou se organiza frente às pessoas como um espetáculo”* (Prestes Motta, 1981, p. 55)

As Ciências Sociais classificam os estruturalistas em quatro grandes grupos, designados como estruturalismo abstrato, concreto, dialético e fenomenológico. Para o primeiro, a estrutura é uma construção informadora do objeto, relacionado com os modelos construídos em função dela. Para o segundo grupo, a estrutura é o objeto. O terceiro grupo, “sustenta que a análise que descobre as partes, força-as a preparar para seu surgimento ao longo do desenvolvimento do todo, como um episódio de sua história, esforço propriamente dialético, em que a história garante a análise” (Prestes Motta, 1981, p.54-5).

²⁰ *“Poder significa a probabilidade de impor a própria vontade, numa relação social, mesmo contra toda resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade.”* (Weber, 1997, p.43). A expressão relação social é utilizada para designar *“a situação em que duas ou mais pessoas estão empenhadas numa conduta onde cada qual leva em conta o comportamento da outra de uma maneira significativa, estando, portanto, orientada nestes termos.”* (Weber, 1997, p.45).

toda dominação se utiliza de meio econômico e nem tem fins econômicos. Mas, toda dominação sobre uma pluralidade de pessoas requer, de um modo geral, um quadro administrativo para executar as ordens e servir de elo entre o governante e o governado. Neste tipo de relação de poder há crença que legitima o exercício de poder de ambos, do governante e do governado.

O quadro administrativo pode dever obediência a seu senhor por costume, de forma afetiva, por interesses materiais ou por motivos ideais. A natureza destes tipos de motivos determinam em grande parte o tipo de dominação. São três, então, os motivos de legitimidade da dominação, cada um dos quais se encontra relacionado a uma estrutura sociológica distinta do corpo e dos meios administrativos. *“O tipo mais puro de dominação legal é aquele que se exerce por meio de um quadro administrativo burocrático.”* (Weber, 1997, p.175). A burocracia é então, um tipo de dominação cujas faculdades de mando são também competências legais.

A **dominação legal** existe em virtude de estatuto, sendo a dominação burocrática o seu tipo mais característico, mas não o único. Nenhuma dominação legal é exclusivamente burocrática, já que nenhuma é exercida unicamente por funcionários contratados por concurso. Sua idéia básica consiste em que se pode criar e modificar qualquer direito por meio de um estatuto aprovado corretamente. Obedece-se à pessoa não em virtude de um direito pessoal e, sim, porque a regra estabelecida o determina, a quem e em que medida se deva obedecer. O dever de obediência está graduado numa hierarquia de cargos e dispõe de direito regulamentado. Aquele que ordena também obedece a um regulamento ao emitir uma ordem. O funcionário é aquele de formação profissional, cujas condições de serviço se baseiam num contrato, com formação escolar para o cargo com salário fixo, e não conforme a quantidade de trabalho; e, que tem, diante de si, uma carreira com possibilidades de ascensão e avanços por tempo de exercício ou por serviço, ou por ambas as coisas, conforme o juízo de seus superiores. A sua administração é trabalho profissional considerando o dever objetivo do cargo; e, seu ideal é dispor da menor influência possível quanto a motivos pessoais e sentimentais. Eles trabalham com completa separação dos meios

administrativos e sem apropriação do cargo. A disciplina do serviço é o fundamento de seu funcionamento técnico e há rigorosa vigilância administrativa.

O contrato constituiu a base da empresa capitalista, o que caracteriza as relações nela existentes como de dominação legal. O domínio da empresa capitalista moderna é em parte heterônoma – suas ordens estão parcialmente prescritas pelo Estado – e, no que se refere à equipe de coação, é totalmente heterocéfala – essas funções são executadas pelo judiciário e polícia – mas é autocéfala em sua organização administrativa, cada vez mais burocrática.

Em termos gerais, para Weber (1997, p.180) a essência da burocracia racional é o formalismo, exigido para garantir as oportunidades próprias de vida dos interessados, qualquer que seja sua classe. É, também, a inclinação dos burocratas para executar tarefas administrativas conforme critérios utilitários – materiais de serviço dos dominados. Este utilitarismo material manifesta-se somente revestido com a exigência dos correspondentes regulamentos, que são de novo formais e, na maioria dos casos, tratados de modo formalista.

A autoridade é legal, racional ou burocrática, mas, a burocracia não é o único tipo de autoridade legal. A autoridade é legal quando seus subordinados aceitam as ordens de seus superiores, porque o comando deriva de um conjunto de normas que consideram legítimas. E a obediência é devida a regras e regulamentos legais e não a alguém, pessoalmente.

A **dominação tradicional** é devida à crença na santidade das ordens e dos senhores existentes desde sempre, sendo o domínio patriarcal o seu tipo mais puro. Não se obedece a disposições estatuídas. Obedece-se à pessoa por fidelidade – a fidelidade pessoal do funcionário domina as relações do corpo administrativo, composto de “servidores” e não de “funcionários”, e não o dever ou a disciplina que são objetivos dos cargos. O “senhor” está determinado em virtude de regras tradicionalmente transmitidas; ele não é um “superior” e sim um “senhor” pessoal. O conteúdo da ordem

está determinado pela tradição. Em princípio, considera-se impossível fazer surgir um novo direito frente às normas da tradição, já que é impraticável criar novas leis em oposição às normas tradicionais.

São duas as formas características quanto à modalidade da posição da dominação tradicional:

- a) a estrutura puramente patriarcal da administração - os servidores estão em completa dependência pessoal do senhor. Sua administração é totalmente heterônoma e heterocéfala, porque não há direito algum próprio do administrador sobre seu cargo e não há seleção de funcionário conforme virtudes profissionais; e,
- b) a estrutura estamental - nela os servidores são pessoas independentes, de função social própria e que estão investidos em seus cargos por concessão do senhor, ou pelo fato de os possuírem por um direito próprio.

“A autoridade tradicional baseia-se na crença da santidade da ordem social e de suas prerrogativas, existentes de tempos passados”. (Weber 1981, p.20). O aspecto puro desse tipo de autoridade é a patriarcal. A obediência é direta ao senhor, desde que sua dignidade seja consagrada pela tradição; a obediência baseia-se na devoção.

A **dominação carismática** ocorre em virtude de devoção afetiva à pessoa do senhor e a seus dotes sobrenaturais (carisma) e, em particular, às faculdades mágicas, heroísmo, poder intelectual e oratória. O que manda é o caudilho e apóstolo aquele que obedece. A seleção do pessoal administrativo considera apenas a missão do senhor e é realizada de acordo com o carisma e direção pessoal.

A autoridade carismática, afirma Weber (1981, p.23), *“baseia-se na devoção afetiva e pessoal dos seguidores do senhor e nas dádivas de sua graça (carisma)”*. A pessoa que está no comando é tipicamente o líder. A obediência não se deve à posição

ou dignidade tradicional de que está investido o líder e se deve a este sim, como pessoa, pelas suas qualidades fora do comum. Enquanto essas qualidades forem reconhecidas, vigorará a obediência.

Num Estado moderno, a burocracia governa através da rotina administrativa. O Estado democrático substitui aqueles que exercem o poder de forma honorária ou hereditária por funcionários civis, encarregando-os de tomar as decisões sobre os problemas e necessidades diárias. O moderno exército de massa também é um exército burocrático; a eficiência militar baseia-se na disciplina burocrática. Tecnicamente, o grande Estado moderno é absolutamente dependente de uma base burocrática, e, conforme Weber (1974, p.22), o mesmo ocorre com as empresas privadas :

A mesma tendência burocrática predomina nas grandes empresas privadas de nossa época, na razão direta de seu tamanho, isto é, quanto maior for a empresa, maior será a burocracia que envolve.

O trabalho não manual no escritório privado é idêntico ao trabalho numa repartição pública; do ponto de vista sociológico, o Estado moderno é uma “empresa” e, em ambos, as relações de autoridade têm as mesmas origens. A dependência hierárquica do assalariado, do funcionário administrativo e técnico, do assistente na escola, do servidor público e do soldado, se deve ao fato de estarem nas mãos do empresário ou Governante chefe político, os meios para a consecução da empresa e para o ganho da subsistência. A base comum do Estado moderno em todas as esferas (política, cultural) é a separação do trabalhador do meio material de produção de administração, de pesquisa acadêmica. A autoridade sobre os meios está com aquele poder a quem o aparato ⁽²¹⁾ burocrático (funcionários, juizes, supervisores) obedece diretamente ou a quem está disponível, em caso de necessidade. A existência e função desse aparato são inseparavelmente causa e efeito desta concentração dos meios de operação – o aparato é sua própria forma.

²¹ Weber (1997, p.705) utiliza a expressão “aparato” para designar o conjunto de pessoas que se põem à disposição “juntamente com um círculo interessado de pessoas, em virtude da participação no mando e em, suas vantagens, colaborando assim no exercício dos poderes imperativos e coativos encaminhados à conservação da dominação (‘organização’).”

A burocracia moderna “rege o princípio de áreas de jurisdição fixas e oficiais” ordenadas por leis ou normas administrativas. “*Os princípios da hierarquia dos postos e dos níveis de autoridades significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação na qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores*” (Weber, 1982, p.230). Para o caráter da burocracia não importa que a autoridade seja chamada “privada” ou “pública”. A administração de um cargo moderno se baseia em documentos escritos. A administração burocrática pressupõe treinamento especializado e completo de toda administração especializada. A burocracia busca aumentar a superioridade daqueles que são profissionalmente informados, mantendo secretos seus conhecimentos e intenções. Apesar do tempo de permanência na repartição ser delimitado, a atividade oficial exige a plena capacidade de trabalho do funcionário, cujo desempenho segue regras gerais que podem ser aprendidas.

2. A burocracia na direção da escola

Para analisarmos a direção da escola, em função deste trabalho, procuraremos nela identificar aspectos da burocracia estabelecendo o quanto a figura do diretor está dela impregnada.

Weber não definiu a burocracia, mas preocupou-se com a sua conceituação ao descrever com detalhes os aspectos da estrutura burocrática e estudou, com especial interesse, a distribuição do poder – estabeleceu a autoridade como o aspecto central para o estudo das modernas organizações. Não usa a expressão organização como sinônimo de burocracia, mas refere-se a esta como a um conjunto de aspectos que identificam determinadas organizações⁽²²⁾. As organizações denominadas de burocracias estabelecem normas e as impõem, têm regras e regulamentos, que devem

²² Em *Economia y Sociedad*, 1996, p.741, Weber afirma: “Uma burocracia muito desenvolvida é constituída de organizações de difícil destruição”.

ser obedecidas para que a organização funcione com eficiência. Nesse sentido usa de mecanismos de recompensa e punições, como por exemplo o de promoção, que resulta em prestígio ou aumento de salário.

Outros autores, estudando as formulações weberianas, apresentam variações de conceito. Prestes Motta e Bresser Pereira (1981, p.20-1) decidiram adotar “*a expressão burocracia como sinônimo de organização, para exprimir um tipo de sistema social*”: este último é ou não uma organização na medida em que é burocraticamente organizado, em oposição a Weber, que considerou a burocracia, explicitamente, como um tipo de dominação. Para Etzioni (1967, p.84) “*burocracias são unidades sociais mais adequadas para a organização racional*”⁽²³⁾ *moderna*”.

A burocracia como uma forma de organização vinculada a um tipo específico de dominação é vista pelos estruturalistas como unidade social onde interagem muitos grupos sociais. As organizações são unidades sociais, afirma Etzioni (1981, p.146), orientadas para a consecução de objetivos ou metas específicas. A partir de agora, procuraremos olhar a escola como uma organização burocrática. O nosso foco, no interior dessa organização, dirige-se à autoridade como poder legitimado, representada pelo diretor ou administrador escolar.

No Estado de São Paulo, em 1998, havia 7047 escolas públicas estaduais⁽²⁴⁾, sendo igual o número de diretores, já que elas são dirigidas por esse tipo de profissional e, nelas, além de funcionários e professores, estudaram 11278917 alunos. Essas escolas fazem parte de uma imensa instituição, burocraticamente organizada, que é a Secretaria de Estado da Educação. Na hierarquia da SEE, a unidade escolar é a instância inferior. As unidades escolares, por seu lado, também são organizadas burocraticamente, sendo dirigidas por diretores profissionais. Identificaremos no diretor os aspectos do profissional que atua na estrutura deste tipo de organização, tratados

²³ A organização racional é a antítese das relações casuais, fortuitas, temporais e instáveis...

²⁴ No Estado de São Paulo, em 1998, havia também 7045 escolas municipais atendendo 4003161 alunos conforme informações do Centro de Informações Educacionais da Secretaria do Estado de Educação. E, ainda, 4627 escolas privadas por onde passaram 2278138 alunos.

por Weber. Vejamos, antes, as características específicas da burocracia moderna apontadas por Weber (1997, p.716 -18) e como estão presentes na escola.

- a) A burocracia é uma organização regida por atribuições oficiais ligadas por leis ou disposições do regulamento administrativo, isto é, deveres oficiais necessários para atingir os fins da organização; para o cumprimento destes deveres, os poderes de mando delimitados, mediante normas, os meios “coativos”; nomeação de pessoas para o cumprimento dos deveres e exercício dos direitos correspondentes. Enfim, há uma sistemática divisão de trabalho.
- b) A burocracia é uma organização de cargos conforme a hierarquia funcional, estabelece cargos de acordo com o princípio hierárquico – define as relações de mando e subordinação. Cada cargo inferior é fiscalizado e supervisionado por um de nível superior; todo cargo é, portanto, controlado.
- c) A administração se baseia em documentos (expedientes) escritos (os arquivos), conservados em sua forma original ou em minuta. Em princípio, a organização moderna burocrática separa a propriedade do exercício de sua administração, ou seja, profissionaliza a administração;
- d) A atividade burocrática pressupõe aprendizagem profissional, treinamento especializado. Caracteriza-se pela profissionalização do pessoal: a escolha das pessoas se faz pelo mérito e classificação e não, pelas preferências pessoais; é o predomínio da capacidade técnica e do conhecimento das pessoas. O funcionário da burocracia é um profissional e ela é dirigida por administradores profissionais.
- e) O desempenho num cargo propriamente dito exige todo o rendimento do funcionário, a despeito o fato de ser rigorosamente delimitado o tempo de permanência na repartição.

- f) O desempenho do cargo pelo funcionário se realiza conforme regras gerais, mais ou menos fixas e exaustivas, que podem ser aprendidas, ocorrendo a introdução de uma tecnologia especial, a do domínio da forma de fazer as coisas.

Tendo as burocracias sua fonte de legitimidade no poder racional legal, e não no patriarcal, patrimonial ou carismático, as características das organizações poderiam ser resumidas no seguinte – elas são sistemas sociais formais, impessoais e dirigidas por profissionais, os quais tendem a controlá-los inteiramente. E, ainda, é uma instituição e, conseqüentemente, uma associação compulsória e os seus participantes devem sujeitar-se aos preceitos a ela impostos. A escola é uma instituição e sua conduta baseia-se num sistema racional de autoridade.

A administração da escola, seja ela sob a forma de secção, ou núcleo, ou centro, é assumida por um profissional para isso designado ou nomeado e que identificaremos como diretor. A ação social ⁽²⁵⁾ do diretor é orientada para que cada pessoa ou grupo de pessoas da comunidade escolar desincumba o seu papel, ou seja, tome decisões com vistas à conduta da sua equipe – professor, funcionário e aluno. Assim entendido, podemos afirmar que, hoje, este conceito weberiano está fortemente presente, principalmente, com a maior autonomia administrativo-pedagógica da escola, com exceção da financeira. Do Plano Escolar, instrumento dinâmico que precisa ser elaborado anualmente, deve constar a operacionalização das medidas incluídas de forma genérica no regimento, e outras que resolvam as questões conjunturais da instituição (Indicação CEE n. 13/97). O roteiro é único para todas as escolas, mas o conteúdo é específico de cada escola, ou seja, é um momento em que ocorre a seleção dos meios por parte da equipe responsável. Nóvoa (1992, p.15) expressa com clareza essa marca da identidade escolar ao afirmar que *“As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas”*.

²⁵ Para Weber (1987, p.9) ação social é “a ação cuja intenção fomentada pelos indivíduos envolvidos se refere à conduta de outros, orientando-se de acordo com ela.”

O módulo do quadro de pessoal da escola estadual é determinado na legislação, sendo um dos critérios a relação do número de funcionários com o de alunos; a este se reúne o número de turnos de funcionamento. O diretor é único; também único é aquele que o substitui em suas ausências. A escola estadual, que possuía um único regimento sob a forma de decreto ⁽²⁶⁾, um para a de ensino fundamental, outro para a de ensino médio e, ainda, um terceiro, sob a forma de Parecer, para aquela de ensino fundamental e médio, a partir de 1998 passou a ter seu próprio regimento, como ocorria nas escolas privadas. As normas para a sua elaboração estão estabelecidas também na legislação ⁽²⁷⁾; assim, nos limites demarcados pela legislação, o diretor coordena a elaboração do regimento de sua escola.

Sabemos que para Weber a ação social é sempre, significativa, e que a relação social o é de maneira ainda mais profunda, posto que nela não interessa somente a orientação da conduta do agente conforme a de outro mas, sobretudo, que o sentido da sua ação está condicionado pela sua orientação relativamente ao conteúdo significativo das ações de outro, ou outros (Cohn, 1979, p.85).

Entre o diretor e seu subordinado ocorre também o que Weber chama de relação social ⁽²⁸⁾, já que o sentido de cada um deles se relaciona com a atitude do outro, de tal forma que suas ações são mutuamente orientadas. Ela é objetivamente unilateral – de um lado o diretor ao aplicar uma nova ordem e, do outro lado, o subordinado executando as tarefas a ele determinadas; e, ela pode também ser objetivamente bilateral, quando o diretor, ao administrar o conflito entre os subordinados, estabelece correspondência no conteúdo significativo da ação de cada um deles.

²⁶ Decreto n. 10623/77, aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e dá providências correlatas. Decreto n. 11625/78, aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau e dá providências correlatas. Parecer CEE n. 390/78, encaminha o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º e 2º Graus e dá providências correlatas.

²⁷ Deliberação CEE n. 10/97 (homologação – D.O.E. 04/09/97), publicada no D.O.E., Seç I, 107 (169), 4 set. 1997 – “Fixa normas para a elaboração do Regimento dos Estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio”

²⁸ A ação social se organiza em relação social, que acontece quando o sentido da ação de cada um dos participantes, ou grupo de participantes, se relaciona com a atitude do outro, orientando mutuamente suas ações. Weber (1987, p.5) utiliza o termo relação social “para designar a situação em que duas ou mais pessoas estão empenhadas numa conduta onde cada qual leva em conta o comportamento da outra de uma maneira significativa, estando, portanto, orientada nestes termos.” A relação social consiste na probabilidade (não é uma certeza) de que as pessoas se comportarão de maneira significativamente determinável. Pode-se encontrar uma relação social onde existir a probabilidade, não interessando o porquê da probabilidade.

A ação social e a relação social do diretor e da comunidade escolar orientam-se na representação da existência de uma ordem legítima, já que prevalece o sentimento de dever daquele que executa tarefas ou cumpre determinações. O diretor é um funcionário da escola, que ocupa a posição mais elevada na estrutura hierárquica existente.

A ação ⁽²⁹⁾ do diretor de escola é social porque a intenção dela é estimulada pela conduta dos funcionários, alunos e comunidade, orientando-se de acordo com ela. É racional com relação aos fins porque em tal ação social do diretor os meios são racionalmente adequados para o objetivo da escola. Os parâmetros dessa racionalidade são encontrados nas próprias características da burocracia, isto é, da estrutura do órgão e do profissional que dela fizer parte: hierarquia de poder, autoridade legal, normas legais, impessoalidade do cargo, funcionário especialista de carreira e assalariado. O diretor e os demais funcionários têm atribuições e competências dos cargos estabelecidos no regimento da escola, o que explica ou desvela a intenção de cada um no desempenho de suas funções. A ação do diretor é social porque se orienta pelas ações dos outros: ele administra e dirige o quadro de pessoal e o de alunos.

A seguir, ao identificarmos o diretor de escola como um burocrata estaremos, também, desvelando a própria escola com suas características de organização burocrática.

2.1. O diretor de escola enquanto funcionário. ⁽³⁰⁾

Dentre as características da burocracia, que estamos desfiando, procuraremos

²⁹ A ação é entendida por Weber (1997, p.5), como uma conduta humana, isto é, uma atitude mental ou exterior voltada para ação, ou para a omissão no agir, desde que o ator atribui um certo sentido à sua conduta, isto é, vincule a esta ação um sentido subjetivo. O compreensível é uma característica da ação humana, pois a compreensão corresponde à capacidade interpretativa do sentido ou conexão do sentido; como por exemplo, compreende-se e interpreta-se uma máquina pelo sentido que sua produção e emprego presta à ação humana; sem isso, permanece incompreensível.

³⁰ Considerando o momento em que realizamos este estudo (1996-1999), o diretor se identifica ainda com o que foi definido no Estatuto do Magistério vigente até o final de 1997 (L.C. n. 444/84) e a legislação de ensino anterior à Lei n. 9394/96, no que se refere àquele profissional. O período é de transição entre a LDB antiga e a vigente a partir de 1997. Reportar-nos-emos à legislação vigente sempre que necessário e útil para a clareza e objetividade de nossas intenções.

destacar aquelas que configuram o profissional burocrata. A nossa leitura sobre o diretor de escola será orientada no sentido de verificar a dimensão de tais características que ele apresenta enquanto profissional de uma burocracia. Assim, como este, o diretor de escola :

- ocupa um cargo,
- é um profissional (ou designado),
- é especialista,
- é de carreira, e
- é assalariado.

O diretor de escola pública ⁽³¹⁾ estadual de São Paulo ocupa o cargo mediante ato de nomeação⁽³²⁾ do Governador de Estado; o de escola privada é contratado e designado ⁽³³⁾ pela sua mantenedora. Para Weber, o funcionário de uma burocracia não deve ser eleito e sim nomeado por uma autoridade superior; em princípio, o funcionário eleito tem uma posição autônoma, não deve sua posição a uma influência “de cima” e não é burocrático.

Numa burocracia, a ocupação de um cargo é uma profissão afirma Weber (1982, p.232); a profissionalização dos participantes caracteriza aquela organização. O diretor da escola ocupa um cargo na carreira do magistério⁽³⁴⁾. Toda burocracia busca aumentar a superioridade dos que são profissionalmente informados, mantendo em segredo seus conhecimentos e intenções.

Ocupar um cargo significa aceitar um dever específico de fidelidade a ele em troca

³¹ Para este trabalho as nossas referências ao diretor de escola pública são dirigidas ao de escola estadual.

³² Nomeação é a ação pela qual alguém é colocado numa função pública, pela autoridade maior, em caráter efetivo.

³³ Designação é a ação pela qual alguém é colocado numa função pública (ou privada) em caráter precário/temporário.

³⁴ A Carreira do Magistério de escola pública estadual é o conjunto de cargos de provimento efetivo do Quadro de Magistério caracterizados pelo desempenho de atividades do magistério. Para a carreira, conforme Lei Complementar n. 444/85 (dispõe sobre o Estatuto do Magistério) faziam parte os docentes e os especialistas de educação, sendo que estes últimos incluíam o diretor de escola. A partir da L.C. n. 836, de dezembro de 1997, fazem parte do Quadro do Magistério os que desempenham atividades de docência e os de suporte pedagógico direto às tais atividades e dele faz parte o cargo de diretor.

Cargo do Magistério, conforme o Inciso I do artigo 3º da L.C. n. 836/97, “é o conjunto de atribuições e responsabilidades conferidas ao profissional do magistério.” A L. C. n. 444/85 não definiu cargo de magistério

da garantia de uma existência segura (Weber, 1997, p.719), representada na velhice pela aposentadoria. Hoje, esta fidelidade é o processo de identificação do funcionário com a empresa, sendo impessoal esta identificação. Na organização burocrática a identificação refere-se à posição e não ao ocupante. O caráter específico da lealdade moderna ao cargo se põe a serviço de uma lealdade objetiva impessoal, porque a pessoa é um membro da organização e não está subordinada a uma pessoa, sob a forma de “senhor” ou patriarca e nem é empregada de pessoas. Na escola, o diretor é um profissional do magistério, que tem à frente um conjunto de atribuições e responsabilidades que revela sua posição; o seu ingresso profissional no cargo corresponde à aceitação de deveres expressos sob a forma de atribuições e responsabilidades do cargo, definidos no regimento da instituição. A lealdade do diretor, da forma como está estruturada a escola, deve ser dedicada a finalidades impessoais e funcionais, e por trás destas últimas estão as idéias de valores culturais. O administrador profissional tem em seu cargo sua única ou, pelo menos, principal atividade; o cargo é seu meio de vida; a sua profissão não é casual ou acidental, ela é etapa de uma carreira.

O funcionário, afirma Weber (1982, p.237), prepara-se para uma carreira dentro da ordem hierárquica do serviço público; ele não é eleito para o cargo. A posse de diplomas educacionais, na burocracia, está habitualmente ligada à qualificação para o cargo. O diretor de escola é um professor de carreira e, dentro da ordem hierárquica do serviço público ou privado, neste caso do magistério, ele tem degraus a vencer: do de professor aos demais cargos dentre os dos profissionais da educação. Para percorrer a carreira são exigidos diplomas educacionais. Na vigência da Lei n. 5692/71 até à nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9394/96), por exemplo, para ser diretor exigia-se a habilitação Administração Escolar do curso de Pedagogia⁽³⁵⁾; para supervisor de ensino, a habilitação Supervisão Escolar daquele mesmo curso. Hoje, o artigo 64 da LDB estabelece que a formação dos profissionais de educação para administração da educação básica (educação infantil e ensino fundamental e médio) será feita em cursos

³⁵ Todos os diretores efetivos das escolas públicas são anteriores à Lei n. 9394/96

de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação. Desaparece a classe dos cargos de especialistas de educação, conforme já afirmamos no capítulo anterior.

Com a Resolução CEB/CNE n. 03/97⁽³⁶⁾, os ocupantes dos cargos de especialistas de educação passaram a ser identificados como aqueles que oferecem suporte pedagógico⁽³⁷⁾ às atividades de docência. Mas, ainda, é profissional de carreira que não depende de seu superior hierárquico oficial e nem de “influência de baixo”, como no caso de cargo eletivo. O plano de carreira retrata um meio de busca, da burocracia, para aumentar a superioridade daqueles que são profissionalmente informados, já que seu cargo é fruto de concurso público (exames especiais). A existência ou não de concurso público pode interferir no prosseguimento de sua carreira e ela é fruto de decisão superior. Há milhares de escolas públicas no Estado, o diretor de cada uma delas passou por um exame especial (concurso público de títulos e provas).

Há milhares de escolas privadas no Estado, o diretor de cada uma delas passou também por um exame especial (processo seletivo). O diretor de escola é funcionário tipicamente burocrático ou burocrata, uma pessoa que compõe o corpo administrativo da hierarquia e estrutura da organização, que segue as regras impostas e serve aos objetivos da organização. Os exames especiais, conforme Weber (1982, p.278), *“significam ou parecem significar uma seleção dos que se qualificam, de todas as camadas sociais, ao invés de um Governo de notáveis”*.

Numa burocracia, o funcionário recebe salário normalmente fixo e a segurança na velhice, representada por uma pensão (Weber, 1982, p.237). E, ainda, o salário é estabelecido de acordo com o grau hierárquico do cargo e conforme o tempo de serviço. O diretor de escola é um assalariado, isto é, recebe remuneração em forma de dinheiro em troca de seu trabalho e não de título ou de gratidão; e, como qualquer

³⁶ Resolução CEB/CNE n. 03/97, de 08/10/97, fixa as diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

³⁷ O Plano de Carreira do Magistério Público Estadual (L.C. n. 863/97) já incorporou, no quadro do magistério, o diretor dentre os profissionais que oferecem suporte pedagógico direto às atividades de docência (Inc. IV, art. 3ª)

assalariado tem a segurança na velhice representada por uma pensão (aposentadoria). A ocupação do cargo não é considerada como fonte de rendas, nem como troca habitual de serviços por equivalentes, como é o caso dos contratos livres de trabalho.

O salário do diretor é fixo, independente de produção, ele sofre alterações mediante promoções⁽³⁸⁾ para os quais todos poderão concorrer. Conforme Weber (1982, p.237), o funcionário médio deseja fixação mecânica das condições de promoção de cargos ou de níveis salariais; deseja *“sejam fixadas em termos de ‘antigüidade’ ou, possivelmente, segundo os graus alcançados num sistema de exame de habilitações, que na realidade assegure ao cargo um caráter vitalício indelével, com efeito em toda a sua carreira”*. Nomeado o diretor de escola pública, o seu cargo é assegurado até que complete o tempo necessário para aposentar-se ou dele exonerar-se. Designado o diretor de escola privada, em sendo o seu cargo não efetivo, a sua substituição pode ocorrer a qualquer momento, por iniciativa própria ou da mantenedora; mas o tempo em que permaneceu é computado para sua aposentadoria. O mandato do diretor tem duração indefinida, uma vez que não há regra para determinar o tempo de permanência no cargo.

2.2. A previsibilidade de comportamento do diretor de escola

A burocratização oferece, acima de tudo, a possibilidade ótima de colocar-se em prática o princípio de especialização das funções administrativas, de acordo com considerações exclusivamente objetivas. Tarefas individuais são atribuídas a funcionários que têm

³⁸ A escola pública tem o seu sistema de promoção estabelecido. O Estatuto do Magistério (L.C. n. 444/85), vigente até dezembro de 1997, previa a promoção por antigüidade (*“é a passagem do funcionário de um grau para outro na mesma referência”*) e por merecimento (consiste na elevação de uma referência numérica mediante apuração da assiduidade); e a progressão funcional (*“é a passagem do cargo a nível de retribuição mais elevada na classe a que pertence mediante diplomas e certificações”*). A partir de 1998 (art. 18 a 21 da L.C. n. 863/97), surge a evolução funcional (*“é a passagem do integrante do Quadro de Magistério para nível retributivo superior da respectiva classe mediante a avaliação de indicadores de crescimento da capacidade potencial de trabalho do profissional do magistério”* – art. 19). Já, a escola privada de educação básica não costuma ter plano de carreira docente específico, a não ser o que está definido no regimento escolar.

treinamento especializado e que, pela prática constante, aprendem cada vez mais. O cumprimento objetivo das tarefas significa, primordialmente, um cumprimento de tarefas segundo regras calculáveis e sem relação com pessoas. (Weber, 1982, p.250)

A previsibilidade de comportamento se faz no sentido de obter maior eficiência da organização. Eficiência significa adequação dos meios aos fins, o que nos leva à questão da racionalidade. O conceito de racionalidade está ligado à burocracia. “*A burocracia tem caráter racional: regras, meios, fins e objetivos dominam sua posição*” (Weber, 1982, p.282). A peculiaridade da cultura moderna exige calculabilidade de resultados.

A previsibilidade é compreensível, basta que se conheça o fim visado, os meios disponíveis e que se considere a existência de apenas uma forma de obter os resultados, conforme as condições apresentadas. A ação racional oferece probabilidade de previsão correta de sua ocorrência.

Na burocracia, as identificações são referentes à posição ou cargo e não ao seu ocupante. Esta impessoalidade e formalidade possibilitam execução de tarefas semelhantes (meios) em busca de objetivos comuns (fins). O formalismo, o caráter impessoal e o profissional próprios de uma organização sintetizam a probabilidade do comportamento de seus funcionários. Na escola, ao diretor são destinadas atividades e responsabilidades, assim como aos ocupantes de cargos dos diferentes níveis da hierarquia. Os fins da educação estão estabelecidos na lei⁽³⁹⁾, e deveriam ser perseguidos por todas as escolas.

Cada escola define os seus objetivos com vistas aos fins da educação. O exercício da escola é então regulamentado pelo chamado Regimento Escolar, que até 1998 era único por nível nas escolas estaduais, sob a forma legal, enquanto que cada escola particular elaborava o seu próprio mediante um roteiro único, também mediante

³⁹ Leis n. 4024/61 e 5692/71, revogadas em dezembro de 1996, estando em vigência a Lei n. 9394/96.

dispositivo legal ⁽⁴⁰⁾ e aprovado em uma das instâncias do sistema educacional do Estado. Nesta perspectiva, caracteriza-se a previsibilidade de comportamento do diretor de escola.

No regimento da escola estão discriminadas as atribuições e competências de cada funcionário, de acordo com a especificidade do cargo ocupado, isto é, para o qual foi preparado ou treinado. Nele estão também definidas as medidas de sanção para aquele que não cumprir o estabelecido. Todos os diretores de escola pública têm as mesmas atribuições, responsabilidades, direitos e deveres e sofrem, se for o caso, as mesmas medidas punitivas. Todos os diretores que passaram por uma mesma escola tiveram também as mesmas atribuições, responsabilidades, direitos e deveres e sofreriam, se fosse o caso, as mesmas medidas punitivas enquanto vigesse o mesmo regimento. Isto torna previsível o comportamento do diretor de escola, já que as tarefas mais gerais são semelhantes e os mesmos resultados são buscados – através do processo ensino-aprendizagem atingir os fins da educação.

O regimento estabelece a hierarquia oficial de mando na escola, a quem (cargo) e em que medida se deva obedecer. Através dele obedece-se não à pessoa do diretor e sim, ao funcionário, em virtude ao seu direito próprio – o diretor ao emitir uma ordem está obedecendo a um regulamento, ele é uma das instâncias no fluxo das ordens. O poder do diretor é impessoal e deriva da norma que criou o cargo. É impessoal também a obediência de seu subordinado: ele obedece à norma estabelecida. O diretor está no topo da hierarquia da escola e numa das instâncias do sistema educacional; e os demais cargos, em atendimento ao princípio da hierarquia, estão, cada um, inferior sob o controle e supervisão de um de nível superior. É a garantia de realização do que está definido no regulamento. A posição social do diretor é garantida pelas normas referentes à hierarquia ocupada. A dominação legal é a que predomina na escola. Ocorre o cumprimento objetivo das tarefas, um cumprimento de tarefas conforme “regras calculáveis” e sem relação com pessoas.

⁴⁰ A Deliberação CEE n. 33/72 orientou a elaboração dos regimentos escolares até 1998. A partir de 1999, as diretrizes foram estabelecidas pela Deliberação CEE n. 10/97.

A ação do diretor de escola é racional com relação a fins, porque é determinada por expectativas sobre o comportamento de objetos do mundo exterior e de outros homens; tais expectativas são utilizadas como “condições” ou “meios” para alcançar fins próprios, racionalmente avaliados e perseguidos. Neste caso, o diretor não age afetivamente e nem com relação à tradição, porque isso é incompatível com relação àquela ação ⁽⁴¹⁾.

Na análise da previsibilidade do comportamento do diretor, podemos apontar os três elementos que constituem a autoridade burocrática para Weber (1982, p.227) : as atividades regulares necessárias aos objetivos estão distribuídas de forma fixa, como deveres oficiais; a autoridade para dar ordens necessárias à execução desses deveres oficiais se distribui de forma estável, delimitada pelas normas relacionadas com os meios de coerção; e, metodicamente, são tomadas medidas para a realização regular e contínua daqueles e para a execução dos direitos correspondentes.

Considerando os aspectos burocráticos do funcionário, até aqui apresentados, é previsível e coerente o fato do administrador não ser ele mesmo o proprietário dos meios de produção.

2.3. O diretor de escola no comando e controle de uma propriedade que não é sua.

A escola é uma das unidades de um “gigantesco” sistema nacional de educação. A escola da rede pública é dirigida por um profissional habilitado designado pelo

⁴¹ Conforme Weber (1997, p.20-1) há quatro tipos de orientação para a ação, sendo racional quando considera a equação meios-fins. Toda ação pode ser racional com relação a fins e a valores, afetiva e tradicional. Ação racional com relação a valores ocorre quando a ação é determinada pela crença consciente no valor (próprio e absoluto) de uma determinada conduta, considerada por si mesma de *per se* e independente de êxito. Esta orientação racional com relação a valores é irracional com a relação a fins. A ação estritamente tradicional é determinada por um costume arraigado. Dela se aproxima grande quantidade das ações cotidianas – a maior parte dos deveres rotineiros desempenhados pelas pessoas. A *conduta* estritamente *afetiva*, especialmente emotiva, é determinada por afetos e estados sentimentais atuais. Como a ação orientada racionalmente com relação a valores, o sentido da ação se encontra na própria ação e em sua peculiaridade e não fora dela, isto é, não reside no resultado.

superior hierárquico – a escola não é sua e nem mesmo os seus meios de produção. A escola da rede privada é dirigida também por um profissional habilitado designado pelo superior hierárquico, no caso representado pela mantenedora, a escola pode ser sua propriedade, bem como os meios de produção, mas como diretor é o profissional que deve prevalecer, a sua autoridade é proveniente do cargo que a lei lhe outorga, e não o fato de ser o dono. Nesta escola, a administração vem mesclada de aspectos domésticos e familiares. No entanto, a escola particular que estudamos é dirigida, desde a sua origem oficial até 1997, por um diretor profissional contratado e designado para o cargo.

A direção da escola, enquanto parte de uma carreira, admite ser assumida por um profissional que :

- . administra em nome do “proprietário”
- . não é o proprietário dos meios de produção

A carreira dentro da organização possibilita ao administrador profissional chegar em posição de comando e de controle sem ser dela proprietário. O diretor de escola está no topo da estrutura hierárquica da escola. Uma questão de princípio da burocracia é o fato dos membros estarem completamente separados da propriedade dos meios de produção e administração; além disso, deve haver uma separação completa entre a propriedade que pertence à organização, controlada nas esferas do cargo, e a propriedade pessoal do funcionário. Nestes aspectos, a escola pública é uma burocracia: a escola não é propriedade do diretor e este ascendeu a uma posição de comando e controle daquela; já, na escola privada, pode ser diferente, quando o seu proprietário na figura do mantenedor pode exercer também a direção, se apresentar a escolaridade exigida, ou pode contratar um profissional.

O fato de numa burocracia o funcionário ocupar um cargo, ser profissional, especialista, de carreira, que poderá chegar a administrar em nome do proprietário prevalecem os aspectos técnico e formal. *“A razão decisiva para o progresso da*

organização burocrática foi sempre a superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma de organização”, afirma Weber (1982, p.249). O proprietário, o maior interessado no resultado, só admitirá a idéia de que sua propriedade seja administrada por alguém preparado para isso, a quem for delegada tal competência. O diretor de escola é um exemplo típico, ao administrar uma “propriedade” em nome de seu proprietário – é a autoridade legal, formal, que representa e responde pela escola em qualquer instância do sistema educacional

2.4. A autoridade burocrática do diretor de escola.

Os elementos constitutivos da “autoridade burocrática” nos governos públicos e legais, e da “ administração burocrática”, no domínio econômico privado, são:

- a) as atividades regulares necessárias são estabelecidas de forma fixa como deveres oficiais, através de regras, leis;
- b) rege o princípio da hierarquia funcional e da tramitação – é um sistema firmemente organizado de mando e subordinação mútua das autoridades mediante uma inspeção dos inferiores pelos superiores, sistema que oferece ao dominado a possibilidade de apelar de uma autoridade inferior a uma instância superior;
- c) a autoridade de dar ordens necessárias à execução é estável; e, tomam-se medidas metódicas para a realização desses deveres e para a execução dos direitos correspondentes.

Weber (1982, p.339) define a autoridade como sendo :

... o detentor do poder de mandar; jamais o exerce por direito próprio; conserva-o como um depositário da instituição compulsória e impessoal. Essa instituição é constituída de padrões específicos de vida de uma pluralidade de homens, definidos ou indefinidos e, não obstante, especificados segundo regras. Seu padrão de vida conjunto é governado normativamente pelos regulamentos estatutários

O exercício da autoridade pelo diretor de escola não acontece por direito próprio, mas em função do cargo ocupado, que conserva o poder que nele foi depositado. A escola é a instituição constituída de padrões específicos de vida de uma pluralidade de homens, neste caso, definidos (funcionários e alunos) e especificados segundo regras.

O seu padrão de vida conjunto é governado normativamente pelos regimentos e outros dispositivos legais. A “área de jurisdição” ⁽⁴²⁾ do poder legítimo dessa autoridade é aquela funcionalmente delimitada pela escola.

A autoridade do diretor é burocrática, legal e, ainda, racional e nela identificamos os três elementos constitutivos acima citados. A obediência é devida à regra, a regulamentos e não a alguém pessoalmente e, ao dar uma ordem também obedecendo a uma regra, ele é tipicamente superior, dentro de uma competência ou jurisdição funcionalmente definidas.

O diretor de escola pública ou privada tem atribuições e competências legalmente definidas no Regimento Escolar. O seu direito de administrar e dirigir é legitimado pela promulgação. Ele é um especialista ⁽⁴³⁾ e a especialização, afirma Weber (1981, p.18), “*fixa limites aos objetivos funcionais e às habilidades exigidas do ocupante do posto*”, o seu diploma de graduação o habilita para isso.

⁴² Para Weber (1982, p.339) “*área de jurisdição é um setor, funcionalmente delimitado, de possíveis objetos de comando e assim delimita a esfera do poder legítimo de autoridade*”.

⁴³ Anteriormente já explicamos a questão do diretor ser designado um especialista até o início da vigência da Lei n. 9394/96.

A autoridade legal, racional ou burocrática é o único dos três tipos de autoridade legítima ⁽⁴⁴⁾ condizente com uma estrutura formal, como é o caso da burocracia.

Para Weber (1982, p.344) a submissão, no caso da autoridade legal, não se baseia na crença e dedicação às pessoas carismaticamente dotadas (profetas, heróis), ou na tradição sagrada ou na devoção a um senhor definido por uma tradição ordenada. Ela se baseia num laço impessoal a um dever de ofício funcional e definido de modo geral. O dever de ofício, isto é, o direito correspondente de exercer a autoridade é fixado por normas estabelecidas racionalmente por meio de decretos, leis e regulamentos.

Autoridade significa a possibilidade de que uma ordem específica seja obedecida. E, ainda, relacionados à autoridade encontramos os conceitos de poder, dominação e legitimidade. Poder para Weber (1997, p.43) *“significa a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, ainda que contra toda resistência e seja qual for o fundamento dessa probabilidade”*. Ele utilizou o poder para designar a capacidade de provocar a aceitação de ordens. E entende a dominação (1997, p.43) como a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre certas pessoas. No entanto, Weber esclarece que a situação de dominação está relacionada à presença de alguém mandando eficazmente no outro, mas não está incondicionalmente ligada nem à existência de um quadro administrativo nem à de uma associação.

A autoridade, como a vê Weber, baseia-se nas fontes e nos tipos de legitimidade utilizados e não nos tipos de poder aplicados. Na realidade, o autor designa por autoridade o poder que é considerado legítimo. Ele utiliza a legitimidade para a aceitação do poder, porque corresponde aos valores do subordinado.

⁴⁴ Cada tipo de autoridade relaciona-se com uma estrutura sociológica de “*staffs*” executivos e meios de administração. As outras duas bases em que se pode basear a crença na autoridade legítima são a tradicional e a carismática. Autoridade tradicional é aquela evidenciada pelo fato dos subordinados aceitarem a ordem como justificada, porque sempre foi feito dessa maneira. O poder tradicional não é racional, pode ser transmitido por herança e é extremamente conservador. A autoridade carismática ocorre quando os subordinados aceitam as ordens do superior considerando a influência de sua personalidade com a qual se identificam. O poder carismático não tem base racional, é instável, não pode ser delegado e nem recebido por herança.

Para Weber (1981, p.19), tecnicamente a burocracia representa o aspecto mais puro de autoridade legal; no entanto, nenhuma estrutura de autoridade é exclusivamente burocrática e administrada apenas por funcionários contratados e nomeados. Também os funcionários administrativos quase nunca são exclusivamente burocráticos e é decisivo que, no trabalho regular da administração, predominem crescentemente as forças burocráticas.

3. A dualidade entre racionalidade formal e racionalidade substantiva no diretor de escola.

A burocracia promove um modo de vida “racionalista”; tem um caráter racional (regra, meios, fins e objetivos); a sua marcha destruiu as estruturas de domínio que não tinham tal caráter racional.

Weber resume sob o título de racionalidade o caráter problemático especial de nossa realidade contemporânea. A racionalização pontua o caráter fundamental do estilo de vida ocidental, em síntese, é nosso “destino”, apesar de que se possam tomar atitudes diferentes frente a esse destino (exemplificado por Marx e Weber), interpretando-o de maneira diversa (religioso–sociologicamente ou socio-economicamente) ⁽⁴⁵⁾. A racionalidade para Weber, conforme Loewith (1977, p.151), “*é entendida como um todo original sem imputação causal posterior; isto é, como o conjunto de uma atitude frente à vida, um modo de vida e um caráter ocidental multicondicionado e, no entanto, único*”.

A racionalidade acompanha a liberdade de ação, e uma liberdade a ser buscada com livre escolha dos meios adequados para isso, um fim pré-designado por valores últimos ou “significados” de vida. Agir como uma pessoa livre significa adaptar os meios

⁴⁵ A análise de Weber sobre o capitalismo é religioso-sociológica, enquanto que a de Marx é econômica.

dados ao fim preestabelecido e, nesse âmbito, agir logicamente ou “conseqüentemente”. Quanto mais livremente o homem considera e avalia os meios necessários para um fim, mais ele age em termos de conduta racionalmente orientada para um fim e, por conseguinte, age acima de tudo de maneira inteligível. A responsabilidade da ação racional e livre é constituída pela consideração racional dos meios dados em relação ao fim auto proposto e do próprio fim em relação aos propósitos e conseqüências de sua realização.

Weber vê a irracionalidade característica, que se forma no processo de racionalização, como se igualmente se originasse dessa relação entre meios e fins, essencial para o conceito de racionalidade e liberdade, mais precisamente ao inverso daquela relação. Aquele que, originalmente, era meio torna-se fim ou um fim em si mesmo; as ações que seriam meios tornam-se independentes e não para um fim perdendo seu sentido ou o fim original, isto é, a sua racionalidade orientada para um fim. Este oposto marca toda a cultura moderna – suas estruturas, originalmente preparadas pelo homem, agora, por sua vez, o envolvem e determinam como uma prisão. Assim, é preciso adaptar a conduta humana, da qual essas instituições surgiram, às suas próprias criações que, literalmente, escaparam de seu controle. Para Weber, aqui repousa o problema cultural da racionalização para o irracional, juntamente com as similaridades e diferenças na avaliação desse complexo. A organização racional das condições de vida resulta na regra irracional autocrática da organização. O objetivo do trabalho teórico e prático de Marx é a explicação e destruição desse estado geral das coisas, enquanto que para Weber é a sua compreensão.

Uma organização é racional, do ponto de vista formal, quando os meios mais eficientes são selecionados para atingir as metas, que são as coletivas da organização e não as de seus membros, individualmente. Não implica, necessariamente, que seus membros ajam racionalmente quanto às suas metas e aspirações pessoais. Quanto mais a organização se torna racional e burocrática, tanto mais os seus membros tornam-se engrenagens de uma máquina, ignorando o propósito e o significado de seu

comportamento. Uma organização é racional, do ponto de vista substantivo, quando a conduta é orientada por postulados de valor.

Para Weber, a racionalidade diz respeito a uma equação dinâmica entre meios e fins, pois ele entendia que toda ação humana é realizada com vistas a determinados fins ou valores. A racionalidade assume caráter formalista, na medida em que se traduz na adequação de meios e fins, e não na análise crítica dos fins; concentrou-se na ação racional de caráter instrumental, voltada para a eficácia de uma relação entre meios dados e fins não questionados. Quanto à racionalidade substantiva, a administração assume este caráter na medida em que faz análise crítica dos fins, e entre eles identifica os valores que orientam a conduta. A racionalidade formal, aquela que se apoia no cumprimento dos regulamentos e das leis, é pertinente à burocracia e a identifica. Resumidamente, Prestes Motta e Bresser Pereira (1981, p.29) afirmam o seguinte:

O formalismo da burocracia expressa-se no fato de que a autoridade deriva de um sistema de normas racionais, escritas e exaustivas, que definem com precisão as relações de mando e subordinação, distribuindo as atividades a serem executadas de forma sistemática, tendo em vista os fins visados. Sua administração é formalmente planejada, organizada, e sua execução se realiza através de documentos escritos.

Weber concentrou-se na racionalidade formal da gestão econômica, a que se ocupa com os meios e sua adequação para com fins não questionáveis. Ao contrário dela, encontra-se a racionalidade substantiva (ou material) ⁽⁴⁶⁾ da organização, que analisa os fins e introduz exigências de outra natureza, diferentes daquelas exigidas pelo formal; e, de que pouco fala Weber, em suas obras.

⁴⁶ A expressão "racionalidad material" de Weber é traduzida como "racionalidade substantiva", como por exemplo em sua obra intitulada Ensaio de Sociologia, (1982); e como "racionalidade material" por Gabriel Cohn em Crítica e resignação: fundamentos da sociologia de Max Weber (1979). Para este nosso trabalho, usaremos a expressão racionalidade substantiva.

... é verdade que Weber também fala de uma racionalidade material, que abrange o tratamento dos fins, mas essa passa para posição secundária no decorrer da sua obra, salvo na idéia de que, no domínio da ação orientada economicamente, é impossível incrementar simultaneamente ambas essas formas de racionalidade. (Cohn, 1979, p.139-40).

Encontramos, no próprio Weber, a explicação do que foi apontado com relação ao tratamento dado à racionalidade substantiva. Ao fazer referências a um dos tipos de ação social, a racional em relação a valores ⁽⁴⁷⁾, ele afirma:

Falaremos de uma racionalidade com relação a valores somente na medida em que a ação humana se oriente por essas exigências [aquelas que acredita dirigidas a ele e mediante as quais sente estar obrigado] – o que não ocorre senão em uma fração maior ou menor, e bastante modesta na maioria das vezes, (1997, p.21)

Há momentos nas obras de Weber ⁽⁴⁸⁾ em que ele só explicita a racionalidade substantiva quando a contrapõe à racionalidade formal, considerando, conforme afirma Cohn (1979, p.140): “o caráter dualista do seu pensamento, que opera sistematicamente com pares opostos: racional / não-racional, cotidiano / extra-cotidiano e assim por diante”. Usando também dessa dualidade, procuramos definir a racionalidade formal e substantiva de uma gestão administrativa, estendendo-a ao diretor de escola.

A racionalidade formal de uma gestão econômica, conforme Weber, é “o grau de

⁴⁷ Esta orientação racional com relação a valores é irracional para com relação a fins. O sentido da ação não reside no resultado, mas na própria ação. A ação racional com relação a valores é sempre uma ação segundo “mandatos” ou conforme “exigências” que o ator acredita serem para ele dirigidas e frente aos quais o ator acredita ser obrigado. Age desta maneira estritamente racional aquele que, sem considerar as conseqüências previsíveis, se comporta segundo suas convicções sobre o que parecem lhe ordenar o dever, a dignidade, a beleza, a sabedoria religiosa, a piedade ou a importância de uma “causa”, qualquer que seja gênero. A ação racional com relação a valores pode estar em relação muito diversa com respeito à racional com relação a fins; da perspectiva desta última, aquele é sempre irracional, acentuando-se tal caráter à medida que o valor que a move se eleve a significação de absoluto, porque a reflexão sobre as conseqüências da ação é tanto maior quanto seja a atenção concedida ao valor próprio do ato em seu caráter absoluto.

⁴⁸ Obras como *Economia y Sociedad* (1997, p.64-5) e *Ensaio de Sociologia* (1982, p.343). Nesta última, o assunto é tratado por Weber, no capítulo da Psicologia Social das Religiões Mundiais (1982, p.343), quando afirma ser necessário “distinguir entre racionalização substantiva da administração e do judiciário por um príncipe patrimonial e a formal realizada por juristas. A primeira lança bênçãos éticas utilitárias e sociais sobre seus súditos, tal como o senhor de uma grande casa faz para com os membros dela. Os juristas procuraram promover o domínio das leis gerais aplicáveis a todos os cidadãos do Estado.”

cálculo que lhe é tecnicamente possível e que ela realmente aplica“; (1997, p.64). Nela predominam o número e o cálculo e será tanto mais formal quanto maior for o emprego deles. O dinheiro representa o máximo desta calculabilidade formal.

O dinheiro é o meio de cálculo econômico mais perfeito, ou seja, o meio formal mais racional de orientação da ação econômica.
(Weber, 1997, p.65)

Convém notar, porém, que a consciência econômica sempre pode ser submetida à crítica, bem como os meios econômicos, independentemente de ser formal ou não. O modo puramente, formal de medir a gestão pelo dinheiro é para a racionalidade substantiva, considerada subalterna ou inimiga dos seus postulados. No sentido de uma calculabilidade exata, as racionalidades substantiva e formal se separam entre si de forma tão ampla como inevitável. Ambos os conceitos, formal e substantiva, são genéricos e abstratos.

Sob a ótica de Weber podemos afirmar que a racionalidade formal de uma administração é o nível (de tomada) de decisão tecnicamente possível e que se aplica realmente. Em se tratando de uma instituição escolar, na sua gestão administrativa, a racionalidade formal é o nível (de tomada) de decisão cujos parâmetros são legalmente estabelecidos. A autoridade de diretor é legal: obedecem-se as ordens impessoais e objetivas, legalmente estabelecidas. “*O tipo mais puro de dominação legal é aquele que se exerce por meio de um quadro administrativo burocrático*”, afirma Weber (1997, p.175). As faculdades de mando do dirigente são também competências legais, assim sendo, a ação do diretor retrata aquilo que a legislação determina. A dominação burocrática se apresenta na sua forma mais pura, onde vige o princípio da nomeação dos funcionários.

A racionalidade substantiva da gestão econômica, para Weber (1997, p.64), é “*o grau em que o abastecimento de bens em um grupo de pessoas tem lugar por meio de uma ação social de caráter econômico orientado por determinados postulados de valor.*” A racionalidade substantiva de uma administração consiste na tomada de decisões, num grupo de pessoas, por meio de uma ação social de ordem

administrativa, orientada por determinados postulados de valor, de forma que aquela ação tenha sido contemplada a partir das perspectivas de tais postulados, que podem ou não estar estabelecidos em lei.

O conceito de racionalidade substantiva é ambíguo. Para ela não é suficiente que com meios tecnicamente mais adequados se proceda e calcule de forma racional com relação a fins, ela exige considerações éticas, políticas, hedonistas, estamentais, igualitárias, ou de qualquer outra classe e que dessa maneira se medem as conseqüências da gestão econômica com relação a valores ou a fins. “*Os pontos de vista valorativos, neste sentido racionais, são em princípio ilimitados...*” (1997, p.65).

Conforme Weber, a racionalidade é o que caracteriza as organizações burocráticas, dentre as quais destacamos a instituição escolar; em oposição à racionalidade substantiva, a formal não leva em consideração os sentimentos e as emoções; no entanto, o brinquedo, tema deste estudo, é sentimento, é emoção. Embora Rodrigues esteja preocupado com o dirigente capaz de liderar o processo educacional, para o qual precisa ser tecnicamente competente e politicamente hábil, em sua afirmação opõe-se ao caráter apenas técnico da administração:

... a função principal de um dirigente não é apenas dar conta, tecnicamente, da administração da empresa, porque a escola não é uma empresa – ela é um empreendimento cultural. É um empreendimento por onde passam, essencialmente, relações sociais, culturais e humanas. A escola, para atuar bem, não pode contar apenas com competências técnicas, mas também com a vontade, o desejo, o amor e o empenho dos homens que participam do processo educativo. (Rodrigues, 1987, p.104)

O diretor de escola, conforme se pode verificar, enquanto profissional que atua numa burocracia apresenta as características próprias deste tipo de organização. Na medida em que atua, rigidamente, segundo a racionalidade formal da organização burocrática, fecha as portas da escola ao brinquedo, pois este responde à racionalidade substantiva, que leva em conta as paixões, sonhos, prazeres, desejos.

CAPÍTULO IV

A ESCOLA EM ESTUDO

Atingindo este ponto do presente trabalho propomo-nos, agora, a analisar a face pedagógica do brinquedo e a sua legitimidade na escola e, ainda, fazer uma leitura do papel do diretor de escola à luz da teorização weberiana sobre a burocracia. É a elaboração teórica, cuja operacionalização precisa ser investigada na prática - o foco de estudo passa a ser a escola e nela, especificamente, o seu diretor. Por estarem o espaço escola e o seu diretor situados no tempo e dada a natureza que reveste este tipo de instituição - a singularidade -, a metodologia por nós escolhida foi o Estudo de Caso.

O Estudo de Caso possibilita verificar aquele quadro teórico inicial, bem como desvelar ou descobrir fatos novos que permitam revestir (re)modelando aquela estrutura. Por meio dele, procuramos retratar a realidade com sua dinâmica e multidimensionalidade, na medida em que utilizamos várias fontes de informação. Nele localizamos os pontos conflitantes, quando é o caso, e sobre eles discorremos.

A opção pela escola que adiante retratamos, dentre tantas e tão diversas, foi determinada pelo fato de a termos conhecido desde a sua origem oficial (1988), ainda como escola com classes de educação infantil, e no segundo ano de instalação do

ensino fundamental, época em que atuamos como supervisora da Delegacia de Ensino (1989). A cada ano, a partir daquela época, ininterruptamente, foi ela instalando as classes de ensino fundamental e médio. A expansão no atendimento foi acompanhada da ampliação das instalações físicas: verticalizando as construções e ocupando outros espaços próximos, uns adjacentes, outros na vizinhança.

O contexto da administração escolar, em que estudaremos o brinquedo, é o de uma escola particular. Como em qualquer outra escola, seja privada ou não, as decisões do diretor sofrem influências de sua mantenedora. Ele é o responsável pela escola, enquanto órgão de ensino, aquele que presta contas aos representantes oficiais do sistema educacional daquilo que legitimamente está estabelecido. O diretor de escola privada, geralmente, está muito próximo do mantenedor, quando é intensificado o intercâmbio entre eles e ambos se tornam mais vulneráveis a influências mútuas, permitindo que os valores de cada um possam fazer-se mais presentes nas decisões sobre assuntos educacionais. Os valores da mantenedora penetram nas decisões do diretor, manifestando-se através da ideologia da administração. Em contrapartida, os valores do diretor penetram e fortalecem as manifestações da mantenedora nas prioridades educacionais.

Para este nosso estudo, a escola particular nos fornece elementos mais fortes e convincentes, pois entendemos que o grande obstáculo ao brinquedo na escola está na preocupação com o formal, que reveste a direção da escola. Na escola privada, atendido o formal exigido pelo sistema, o campo é mais vasto para se utilizar criativamente o espaço entre o que é permitido e proibido, isto é, o que não é proibido, embora muitas vezes planejado e não cobrado pelo sistema. A escola de nosso estudo, como poderemos verificar, há momentos em que ela sai do mínimo exigido com relação ao currículo, mas nela o brinquedo continua esquecido ou tem barrada a sua entrada.

Apresentamos, a seguir, a visão geral que obtivemos da escola e das atitudes que apresentou até 1998, com relação ao brinquedo. Na investigação buscamos a

identificação dos indícios da presença do brinquedo na história da instituição. A coleta de dados para o estudo foi realizada através da observação *in loco* das instalações e destas em funcionamento. A entrevista, outro instrumento de coleta utilizado, teve como foco a ex-diretora, que atualmente responde apenas pela coordenação pedagógica, e o casal de mantenedores, o engenheiro responsável por todas as reformas e construções, desde o seu início, e a pedagoga, que passou a assumir a direção em 1998. E, finalmente, fizemos a Análise Documental⁽⁴⁹⁾: plantas de reforma e construção; fotografias; Regimento Escolar de 1988 e seus adendos e, o último, de 1998; e, todos os Planos Escolares Anuais, de 1988 a 1998. Pelas plantas acompanhamos a evolução da expansão do estabelecimento e ocupação do espaço, procurando nela discernir algum vestígio indicativo da presença do brinquedo ou fazê-lo emergir, se fosse detectado. As fotografias documentam e registram como foi realizada a ocupação do espaço com a expansão física. Nos Regimentos Escolares e adendos, verificamos aquilo que é legitimado na escola em relação aos responsáveis pela administração e, também, pela expectativa pedagógica dos profissionais que nela atuam. E, finalmente, nos Planos Escolares, onde está operacionalizado o que prescreve o Regimento, isto é as ações – atividades meio e fim – previstas para o longo de cada ano.

Os dados coletados foram organizados e analisados de forma a que se pudesse tratá-los integradamente, utilizando como eixo norteador a leitura das possibilidades que a administração oferece ao brinquedo no espaço escolar, ao longo dos onze anos de sua história (1988-1998). Recorreremos aos dados colhidos e aos instrumentos de coleta, na medida em que a leitura sobre a escola era feita e para argumentar e fundamentar aspectos relevantes, detectados sob a ótica das condições de existência do brinquedo. Nos órgãos oficiais, buscamos os dados sobre a região em que se localiza a escola para contextualizá-la e melhor conhecê-la.

A nossa observação da escola e sua direção foi descritiva e reflexiva. Com as

⁴⁹ Utilizamos três tipos de documentos: oficial, técnico e pessoal.

fotos procuramos documentar as observações e indicar o rumo de nossas reflexões sobre os passos importantes dados, pelos representantes da escola, para a sua expansão física, geográfica, na demanda escolar. Para a seleção das fotos consideramos aquelas que registrassem os fatos e as mudanças que foram ocorrendo ao longo do período em estudo: a presença do brinquedo, a verticalização do espaço físico, a aquisição e reforma do edifício escolar. E as fotos também permitiam verificar a realização do que estava sob a forma de “planta” das construções e reformas. A planta foi por nós observada como o desenho do projeto, o registro da intenção; e, a foto como o representante do documento que comprova a execução do projeto, a realidade de cada momento – as quatro unidades em endereços distintos: prédio central (ensino fundamental e médio), unidade onde funciona a educação infantil, unidade onde está instalada a administração central e a quadra coberta. Um parâmetro, por nós utilizado na análise, foi o legal, no sentido da escola estar apenas atendendo aos dispositivos sem demonstrar qualquer compromisso com o espaço destinado à recreação.

Da análise dos documentos – Regimento Escolar e Plano Escolar – fizemos o mapeamento do regulamento e de sua operacionalização, tendo como eixo o percurso da escola com relação à ação da direção administrativo-pedagógica e a presença, nela, de qualquer possibilidade do brinquedo ou de condições de sua realização. Para estas últimas, consideramos a questão do espaço e a destinação a ele dada pela direção da escola. Pontuamos e analisamos, nos documentos examinados, os momentos relacionados ao lazer, por ser esta uma característica do brinquedo. Neste sentido, procuramos conhecer um pouco da escola por meio de seus regulamentos e planos anuais. Destacamos o tratamento dado aos objetivos ao longo dos onze anos de existência do estabelecimento e, também neste período, as atribuições e competências estabelecidas para a equipe administrativo-pedagógica.

Com a entrevista procuramos preencher as lacunas deixadas ou não acessíveis pela Análise Documental, a fim de estruturar as idéias permitindo uma leitura real do contexto da escola. Com o engenheiro, a entrevista objetivou entender e analisar as

plantas e os aspectos relacionados à reforma e à expansão física. Até o momento, a escola foi dirigida por duas diretoras e as entrevistamos porque apresentam características pessoais e profissionais diferenciadas, a começar pelo fato de a segunda ser da própria mantenedora. A questão inicial aberta no sentido de relatar as tarefas administrativas do dia-a-dia do diretor. Encaminhamos o diálogo para a disponibilidade na busca de novas soluções para os problemas diários; sobre o interesse e a abertura da direção em aceitar sugestões dos professores a respeito de metodologias outras, diferentes daquelas já utilizadas; no tratamento dado à questão do brinquedo enquanto elemento introduzido pela escola ou pela própria criança; quanto ao fato de o brinquedo fazer parte da pauta de reuniões com professores e o motivo que o introduziu naquelas; e, sobre o quanto o tema brinquedo foi abordado na formação acadêmica e profissional.

1– Conhecendo a Escola

1.1. Situando o bairro em relação ao município

O Colégio Saber ⁽⁵⁰⁾, ex-“Escola de Educação Infantil e de 1º Grau”, localiza-se na região leste do município de São Paulo. A região leste possui 254, 1 Km² ⁽⁵¹⁾ de área, ou o equivalente a 16,8% dos 1509 Km² ⁽⁵²⁾ do município; sua população, de 2234744 habitantes⁽⁵³⁾, corresponde a 22,7% do total municipal, que é de 9839436 habitantes⁽⁵⁴⁾. Ressalte-se que enquanto a população relativa de São Paulo é de 6520 habitantes por Km², a da região leste vai a 8795 habitantes por Km². A densidade demográfica é alta na região leste, com concentração de Construções Habitacionais (COHAB) e do tipo Cingapura, principalmente na periferia, onde a maioria da população estudantil de educação básica é assistida por escola pública.

Em 1998, na região leste da cidade de São Paulo havia 1067 escolas⁽⁵⁵⁾, matriculados no ensino fundamental cerca de 613832 alunos⁽⁵⁶⁾ e

⁵⁰ Utilizamos nome fictício para a escola

^{51, 52, 53, 54} Fonte: Prefeitura do Município de São Paulo – Secretaria das Administrações Regionais, 1997.

^{55, 56} Fonte: Centro de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação, 1998.

102626⁽⁵⁷⁾ no curso de educação infantil. Só no distrito da Penha, onde se situa a escola em estudo, havia 69 escolas (6,5%), 24416 alunos⁽⁵⁸⁾, 4%, no ensino fundamental e 4506⁽⁵⁹⁾ (4,4%) cursando a educação infantil. No Brasil, registrou-se 4111120 matriculados em Pré-Escola, dos quais 1054578 (25,7%) só no Estado de São Paulo⁽⁶⁰⁾.

Hoje, o distrito da Penha, com uma área de 11,3 km² ⁽⁶¹⁾ e população de 126960 habitantes⁽⁶²⁾, é um bairro comercial e de classe média. A Vila Esperança caracteriza-se, neste distrito, como residencial com pequenos comércios para atender às necessidades emergentes da população local. No que concerne a recursos de natureza cultural ou de lazer a população conta com um Centro Recreativo, na Vila Esperança, e com uma Biblioteca Municipal, Teatro e Cinema, na Penha.

1.2. Identificando a escola

O Colégio Saber, entidade privada, atendeu neste ano de 1998 uma população de 631 alunos de educação básica, isto é, de educação infantil, ensino regular fundamental e médio. Em educação infantil há classes funcionando nos dois turnos (manhã e tarde) de Maternal, Jardim I e II e Pré-escola, atendendo crianças de 3 a 6 anos de idade. O ensino fundamental, com crianças a partir dos 7 anos, tem as classes distribuídas no turno da manhã e tarde, e as duas classes de ensino médio funcionando no período da manhã. O ensino médio começou a ser gradativamente instalado em 1996, estando, no momento (1998), no 3º ano de implantação.

O seu quadro discente é constituído de 631 alunos de ambos os sexos, sendo 41, do ensino médio, 469 do ensino fundamental e 121 de educação infantil. A educação infantil atende a quatro faixas de idade: 3 anos (Maternal), 4 anos (Jardim I), 5 anos

^{57, 58, 59, 61} Fonte: Centro de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação, 1998.

⁶⁰ Fonte: Censo Escolar de 1998 (Port. MEC n. 1500/98)

⁶² Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, 1998

(Jardim II) e 6 anos (Pré). Há turmas em todas as séries da educação básica. Para diversificar o atendimento e melhor atender o alunado e a comunidade, deu início, em 1998, a cursos seqüenciais de nível médio, na área de informática.

Os 631 alunos matriculados em 1998, no Colégio, estão assim distribuídos: 121 em educação infantil (13 no maternal, 24 no Jardim I, 33 no Jardim II e 51 na Pré-Escola); 469 no ensino fundamental; e, 41, no ensino médio. Os alunos do ensino fundamental e médio estão alocados no prédio central, aquele que deu origem ao Colégio e, hoje, totalmente reconstruído para alojar uma instituição de ensino, deixando para o passado qualquer lembrança da casa residencial que era, quando dava os primeiros passos. Os alunos de educação infantil estão instalados em construção residencial totalmente adaptada para receber este tipo de população.

A escola oferece atividades extra-classe, opcionais para o aluno e sem qualquer ônus para as famílias, como: balé, judô e natação. Essas atividades são desenvolvidas em período diferente do das aulas, o que permite ao aluno passar o dia na escola. A preocupação dos dirigentes extrapola às salas de aula – não apenas atende o que está estabelecido na grade curricular – preocupa-se com o tempo extra-aula no sentido de torná-lo útil. Além de tais atividades, oferecidas indistintamente a todos os alunos, já que nada é acrescido sob a forma de mensalidade, a instituição se preocupa com a manutenção de espaços abertos (terrenos e praças, de que estaremos falando no próximo item).

O currículo da escola é enriquecido com disciplinas da parte diversificada, o que revela a preocupação pela formação do aluno e não apenas com a escolarização: Inglês da 3ª à 8ª série do ensino fundamental e nas três séries do ensino médio; Espanhol, na 8ª série do ensino fundamental e nas três do ensino médio; Informática no ensino médio, sob a denominação da disciplina em Fundamentos de Processamento de Dados, na 1ª série e, nas duas seguintes, em Técnicas de Programação – Teoria e Prática.

Quanto ao quadro de pessoal, composto de 68 profissionais, a escola possuía 42 professores e 26 funcionários técnico – administrativos e auxiliares. Dentre estes últimos um Diretor, um Coordenador Pedagógico, um Psicólogo e Psicopedagogo.

1.3. A escola ocupando e expandindo o seu espaço físico

A Instituição é mantida por dois sócios fundadores, uma pedagoga (graduada em 1996) e um engenheiro, sendo este o responsável pelas ampliações físicas, conforme afirmamos anteriormente.

Iniciou suas atividades ainda não oficiais, em 1982, num terreno de 320m², com 140m² de área construída (regularizando-as junto aos órgãos competentes em 1988); em 1995, já com autorização oficial de funcionamento, contava com uma área construída equivalente a 590m²; dois anos depois, em 1997, teve triplicada a área construída, com 1779m² distribuídos em três prédios: num deles funciona a Secretaria, numa construção de 280m² num terreno de 160m²; e, nos outros dois, respectivamente, ensino fundamental e médio, 1090m² e educação infantil, cuja área construída é de 409m² num terreno de 780m².

No terreno onde funciona o curso de educação infantil há também uma quadra de tênis e piscina aquecida. Próximo das três construções, isto é, no centro de uma área triangular em cujos ângulos estão cada um dos três prédios, há uma quadra coberta com dois pavimentos, de uso exclusivo dos alunos. E, ainda, há uma outra quadra descoberta (600m²) num terreno ao lado, com acesso às dependências onde estão os alunos do ensino fundamental e médio. Já está em negociação a ampliação deste último terreno, ao qual será agregado outro de 600m². Este último será utilizado como “praça” para os alunos descansarem e tomarem o lanche.

O terreno, junto ao prédio onde funciona o curso de Educação Infantil, acaba de ser adquirido, estando em construção um parque coberto para as crianças e dois ambientes para as aulas de judô e balé.

1.4. Formando e expandindo as dependências físicas da escola

A escola iniciou suas atividades num prédio adaptado, uma construção residencial localizada em terreno de 15 m de frente por 50 m de fundo. A área construída ocupava a metade do terreno, ao longo do seu lado direito e em quase todo o seu comprimento, tendo logo à sua entrada uma piscina infantil. O acesso às dependências se dava por um corredor formado entre o prédio e o muro de limitação do terreno; esse espaço era também utilizado para o recreio, e nele se instalaram alguns equipamentos de pátio como por ex: gira-gira (foto 01). O desenho no muro procurava criar a ilusão de um espaço mais amplo e agradável. O corredor e a piscina eram os únicos espaços extra-sala de aula disponíveis para atividades livres com as crianças do curso de educação infantil .



Foto 01

Para o funcionamento do ensino, hoje denominado fundamental, exigiu-se ampliação das instalações, isso em 1988. Procedeu-se, então, à construção de quatro salas de aula, em dois pavimentos, nos fundos de outro terreno que se avizinhava ao primeiro pelos fundos.

Considerada aquela como a primeira mudança da ocupação do espaço, a segunda foi ampliá-la com novas salas na parte da frente do segundo terreno. Entre estas duas construções e a primeira, ficou o pátio coberto, destinado ao recreio e à circulação entre as salas de aula e demais ambientes.

Nas escolas de 1º grau é obrigatória a existência de local coberto para recreio com área, no mínimo igual a 1/3 (um terço) da soma das áreas das salas de aula. (art. 112, Dec. 12342/78 e Resolução SS 493, de 8/9/94)

Os espaços livres são o pátio coberto e o corredor que dá acesso ao interior da escola, para quem vem da rua. Na realidade, são as áreas de recreação que a escola oferece aos alunos.

As áreas de recreação deverão ter comunicação com o logradouro público, que permita escoamento rápido dos alunos, em caso de emergência; para tal fim as passagens não poderão ter largura total inferior à correspondente a 1 cm por aluno nem são inferiores a 2 metros (art. 113, Dec. 12342/78) é assunto tratado pela Res. SS 493/94).

Progressivamente, foram sendo instaladas as demais séries do ensino fundamental, o que exigiu, paralelamente, novos espaços para acomodar a equipe técnica, biblioteca, laboratório. A mantenedora adquiriu um outro imóvel, que dista 100m. do prédio central. A construção nele existente foi adequada para receber todos alunos de educação infantil (foto 02). O prédio exigiu poucas reformas para acomodar as crianças, já que as modificações consistiram na ampliação das dependências para a instalação de salas de aula; apenas alteraram-se as aberturas, redirecionando a

circulação de pessoas pelos vários ambientes.

No pátio coberto há equipamentos destinados à recreação: escorregador, giragira, balança e o “canto da cozinha” de uma casa de boneca. O pátio é coberto e pavimentado, impróprio para certos equipamentos de parque. Já os brinquedos de sala de aula ficam num espaço fechado à disposição das professoras.



Foto 02

A transferência das salas de aula de educação infantil para este último prédio, em 1995, foi acompanhada também pela do brinquedo. No endereço anterior (foto 03), com população de crianças a partir de 7 anos, não sobrou qualquer lembrança do brinquedo, nem mesmo a piscina.



Foto 03

O prédio, antes da autorização para o funcionamento da “escola”, pelos órgãos competentes, em 1982, era residencial, foi adaptado para dar condições de instalação da escola; tal prédio foi totalmente substituído por um outro de 4 andares, em 1995, ocorrendo a verticalização na ocupação do espaço. Este novo prédio, que não registra qualquer lembrança de como era o anterior, é construção especialmente escolar. Com os acessos independentes para cada conjunto de salas facilitou-se a distribuição, a circulação e acesso dos alunos, considerando-se o perfil do terreno sobre o qual foi construído. O corredor inicial continua existindo e com a mesma função de permitir o acesso ao interior da escola, apenas deixando de ser espaço para o recreio. Neste endereço funcionam os ensinos fundamental e médio (foto 04).

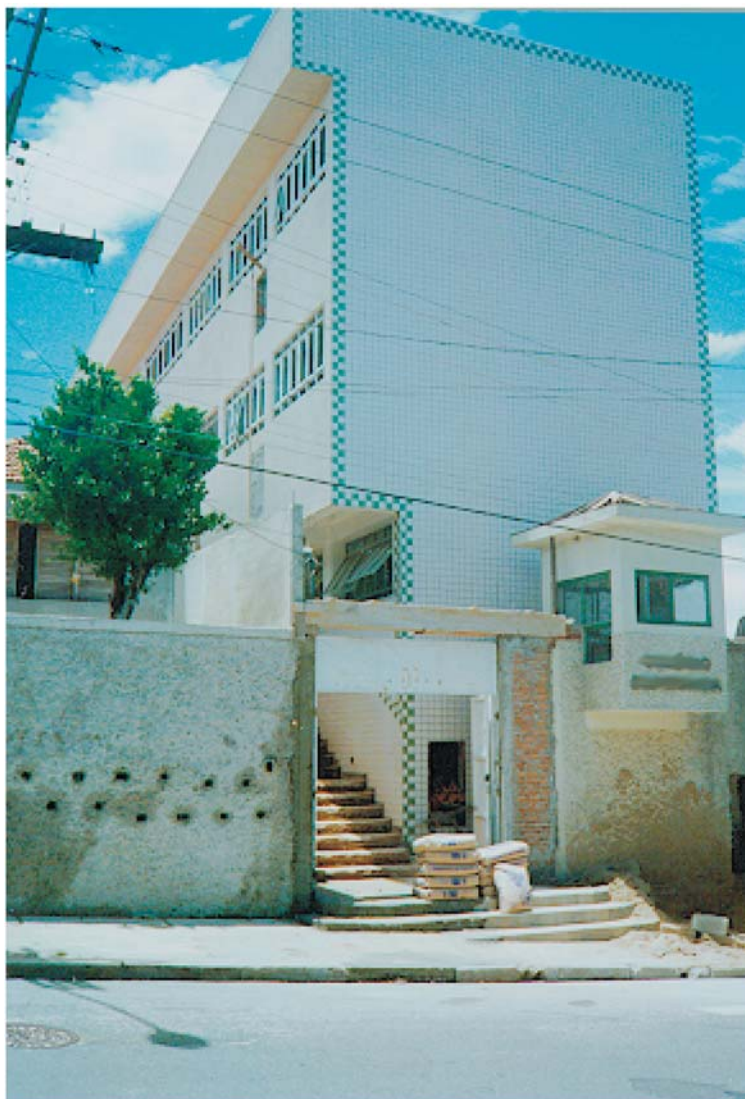


Foto 04

A mantenedora adquiriu um novo sobrado na mesma rua, que dista mais ou menos 80 metros do prédio central, e nele passaram a funcionar todos os serviços de Secretaria, Tesouraria, Setor de Vendas de uniformes e materiais e a própria mantenedora.(foto 05)



Foto 05

Quase em frente ao primeiro endereço da escola foi construída, em 1995, uma quadra coberta (foto 06). Conforme o Plano Escolar Anual de 1995, verificou-se a distorção do seu uso quando definiu como objetivo: “*desenvolver atividades para o amplo uso da quadra*”. Fica-nos a impressão de que a quadra não veio como acréscimo dentre recursos de ensino, mas sim, como um elemento a mais do currículo cujo uso precisa ser desenvolvido – ocorre uma inversão de meios e fins. O objetivo da quadra era o seu uso e em nenhum Plano houve uma redefinição do objetivo no sentido de promover e estimular o desenvolvimento de atividades esportivas, já que escola dispunha de meios para isso.



Foto 06

A quadra de esportes situa-se em espaço diferente daquele ocupado pelo prédio escolar, é mantida fechada e, portanto, os alunos não têm livre acesso a ela, para lá se dirigem somente acompanhados do professor e quando planejado e previsto o seu uso, especialmente, para as aulas de Educação Física (foto 07).



Foto 07

Em resumo, a escola funciona em três espaços distintos - o do ensino fundamental e médio, o da educação infantil e o dos setores administrativos. Um quarto endereço comporta apenas a quadra coberta.

Ainda para o 1º semestre de 1998, um terreno vizinho ao do prédio central foi alugado e preparado para comportar uma quadra descoberta, ampliando assim o espaço aberto.

1.5. Conhecendo o propósito educacional da escola

Para o seu primeiro ano de funcionamento (1988), a escola tinha como objetivo:

I – Desenvolver atividades pedagógicas integradas, contínuas e progressivas que atendam as características das crianças, na faixa etária de:

A- Educação Infantil de 3 (três) a 6 (seis) anos de idade.

B- 1º Grau, de 7 (sete) anos de idade, visto que no exercício de 1988 a Escola funcionará somente com uma classe de 1ª série do 1º Grau.

II – Garantir que os objetivos do ensino de 1º Grau caminhem para os fins mais amplos da Educação estabelecidos pela Lei 4024/61 e pelos objetivos enunciados pelas Leis 5692/71 e 7044/82.

Em 1998, o objetivo foi igualmente redigido apenas com a adequação legal, já que as leis citadas foram revogadas pela Lei n. 9394/96. As mudanças que poderiam estar ocorrendo, no que se refere ao conteúdo e na forma de atingi-lo, não estão documentadas no Plano. Com relação à educação infantil, somente em abril de 1999, após mais de dois anos de promulgação da Lei n. 9394/96 (dezembro), foram publicadas as diretrizes para a elaboração da proposta curricular, que só poderão ser

consideradas no próximo ano, o de 2000. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resol. CNE n. 02/98) só foram instituídas em 07 de abril de 1998.

As metas estabelecidas para atingir o objetivo a que se propôs a escola, no seu início de funcionamento, foram:

Na área de educação infantil, a escola tem por meta o desenvolvimento sensório-motriz, intelectual e moral, através de atividades de recreação, criação e de expressão, que favoreçam o ajustamento emocional e afetivo assim como a integração no meio social.

No ensino de 1º Grau a escola tem por meta a formação da criança visando o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Para 1998, a redação das metas limitou-se a sofrer somente às adaptações exigidas pela própria história da escola: na primeira, delimitou-se apenas a faixa etária da sua população infantil; na segunda, incluiu-se o “adolescente”, que passou a ser aluno com a extensão de atendimento até o ensino médio.

A Educação Infantil destina-se a menores de 7 (sete) anos de idade e visa ao desenvolvimento sensório-motriz, intelectual e moral, através de atividades de recreação, criação e de expressão, que favoreçam o ajustamento emocional e afetivo assim como a integração no meio social.

O ensino de 1º e 2º Graus destina-se à formação da criança e do adolescente visando o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Com relação aos “objetivos educacionais”, constatam-se mudanças significativas ao longo do período em estudo, geradas por questões conceituais. Os objetivos educacionais inicialmente definidos, quando a população ainda era de educação infantil e 1ª série (a implantação das séries subseqüentes foi gradativa) foram:

Desenvolver de modo harmonioso as potencialidades dos educandos e integrá-los à sociedade à qual pertencem.

Atender a formação da criança variando em conteúdos, métodos conforme as fases do desenvolvimento.

Proporcionar a participação do educando na obra do Bem Comum, visando o fortalecimento da unidade nacional, da dignidade e da formação integral como ser humano.

Proporcionar aos alunos condições para o aprendizado eficaz.

Assistir às diferenças individuais.

Já, para o ano seguinte a escola só manteve o primeiro dos objetivos relacionados, os demais foram substituídos (o 2º, 3º e 4º) ou excluído (último). Nas substituições e inclusões houve confusão quando a preocupação girou em torno de expectativa da direção, e não das expectativas educacionais da coletividade escolar. Como, por exemplo, a substituição do terceiro e quarto objetivos, respectivamente, por:

Ampliar a Biblioteca com livros de literatura infantil e didáticos.

Ampliar o espaço físico da escola.

Biblioteca e espaço físico são suportes importantes para que os objetivos educacionais da escola sejam atingidos embora, considerando a dimensão de cada um deles, não poderiam ter nível educacional. Além disso, estabeleceu-se a confusão entre meios e fins, gerada talvez pelo período de implantação gradativa do ensino fundamental e médio, encerrada, respectivamente, em 1995 e 1998. Um outro momento é o de expansão da escola no aspecto físico e de população estudantil. Nesta

linha, seguem os novos objetivos incluídos nos anos subseqüentes. Citamos alguns, que exprimem a idéia geral do aspecto apontado:

Proporcionar ao educando condições para a utilização dos recursos a serem implantados, objetivando desenvolver sua capacidade de descoberta, de liberdade de expressão, de conhecimento de si mesmo. (ano de 1990).

Implantação de recursos audiovisuais: vídeo e TV. (ano de 1990)

Ampliar os recursos audiovisuais: fichas didáticas. (ano de 1991).

Término da construção da quadra poliesportiva. (ano de 1992).

Dar continuidade de recuperação paralela e contínua através dos trabalhos paradidáticos, realizados na Oficina Pedagógica. (ano de 1993).

Promover jogos e campeonatos entre os alunos bem como gincanas de equipes onde os alunos farão amplo uso da quadra esportiva promovendo a interação e a socialização dos mesmos. (ano de 1994).

Para 1997 a instituição manteve os mesmos “objetivos educacionais” do ano anterior:

Para 1997 propomos a continuidade dos objetivos de 1996 visando um aprimoramento de novas propostas, como por exemplo o Laboratório de Ciências que já poderá ser utilizado a partir do meio do ano.

Sendo assim podemos estar reavaliando nosso plano de atuação junto aos alunos verificando os pontos que precisarão ser reformulados para o trabalho com a realidade da comunidade.

Desde 1988, a Escola passou a apontar os indicadores de retenção dos alunos; e, a partir de 1993, também foram indicados os de promoção. Uma característica comum,

presente nos indicadores apontados, é o fato de remeter ao aluno tanto a causa de retenção como a da promoção: o aluno foi retido porque “teve dificuldade de aprender” “*é indisciplinado*”, “*não atingiu os objetivos propostos*”. O aluno foi promovido porque “*atingiu os objetivos propostos*”. Numa primeira leitura, tais motivos são óbvios e podem não levar a escola a encontrar medidas para superar as dificuldades, isto é, para que o aluno seja bem sucedido. A preocupação deveria estar na resposta ao porquê dos indicadores: por que o aluno foi “indisciplinado” a ponto de levá-lo à reprovação; por que o aluno atingiu aos objetivos, ou assimilou o conteúdo, que o levou à aprovação. A causa da retenção ou da promoção endereçada ao objetivo (atingiu ou não atingiu) mascara o real motivo: o nível de dificuldade de concretização do objetivo, a maior ou menor complexidade do conteúdo, a maneira como este conteúdo foi trabalhado, a forma como se deu a verificação do desempenho do aluno.

Como uma medida alternativa, a Oficina Pedagógica, em funcionamento desde 1991, passou a ser utilizada a partir de 1993, também com o propósito de realizar atividades para a recuperação paralela.

1.6. Conhecendo a equipe educacional

Em 1998, a instituição contava com um quadro de pessoal composto de 68 profissionais, sendo 42, professores, 12, funcionários técnico-administrativos e 14, auxiliares (Serventes, Porteiros e Inspetores).

O Núcleo de Direção, até 1998, era composto pelo Diretor, que acumulava as funções da Coordenação Pedagógica. A escola teve, até hoje, duas diretoras contratadas, sem qualquer vínculo familiar com os membros da mantenedora. O objetivo do Núcleo, conforme o Plano Escolar, é “*garantir o funcionamento regular da escola desenvolvendo atividades administrativas e pedagógicas onde a maior meta é*

fazer cumprir os reais objetivos educacionais". A Coordenação Pedagógica tem como objetivo, estabelecido no Plano Escolar, "Planejar, coordenar, acompanhar, avaliar e controlar o desenvolvimento das atividades curriculares e assessorar o trabalho do professor". As atividades planejadas para atingir o objetivo da Coordenação, relacionadas de forma genérica, continuam comuns ao setor em qualquer instituição de ensino; no entanto, destacamos uma delas: "*Propor e desenvolver programa de atualização pedagógica do corpo docente*". Notamos, portanto, que a abertura para a entrada do uso do brinquedo, como instrumento de aprendizagem, existe. Vejamos se ela é aproveitada.

2 – Identificando o brinquedo na escola

A escola esteve sob a direção de mais de uma pessoa ao longo de sua história. A diretora em atividade até o final de 1997, acumulava também as funções de coordenadora pedagógica das séries de 1ª à 4ª do ensino fundamental. Formalmente, a partir de 1998, a direção passou a ser assumida por um dos sócios da mantenedora, uma pedagoga, que a acumula com a função de coordenadora pedagógica das séries de 5ª à 8ª do ensino fundamental e das do ensino médio. À frente da coordenação pedagógica da educação infantil está um outro profissional contratado somente para isso. A distribuição de coordenações pedagógicas entre as três profissionais é apenas uma decisão interna, não se registrando em qualquer documento da escola.

Para este nosso trabalho importa conhecer o significado do brinquedo na escola para o diretor. Buscamos os dados junto às duas diretoras: a primeira, que hoje (1999) é apenas a coordenadora pedagógica das séries de 1ª à 4ª, e a segunda, que assumiu a direção, formalmente, a partir de 1998 e continuou na coordenação pedagógica das séries de 5ª à 8ª do ensino fundamental e das do ensino médio. A primeira era profissional contratada para a direção; já a segunda é também um dos membros da

mantenedora. Procuramos estabelecer, através de contatos, um diálogo significativo com essas autoridades escolares, em busca de esclarecimentos a dúvidas que iam surgindo.

A Primeira Diretora ⁽⁶³⁾

Para esta diretora a questão do brinquedo nunca foi abordada na sua formação escolar (Magistério) e acadêmica (Pedagogia). A primeira reflexão sobre o conteúdo desenvolvido nesta escola e o brinquedo é a que está sendo realizada nesta entrevista.

Na realidade, eu estou parando para pensar um pouco no brinquedo como conteúdo agora com você.

Entende que o brinquedo possa ser aproveitado se o professor for criativo: como tema de redação, como “vivenciar um problema” (realização de operações matemáticas). Percebe apenas o objeto - brinquedo como recurso de ensino e não considera o sujeito do brinquedo, como por exemplo: o carrinho serve para trabalhar assunto relacionado ao trânsito; com a bola pode-se fazer exercícios físicos nas aulas de educação física. Questionada quanto ao fato de a bola ser levada à escola, pelas crianças, a entrevistada então afirma: “*tem relação (conteúdo e brinquedo), mas a gente é que não sabe aproveitar*”. Ela evidencia desconhecer a face pedagógica do brinquedo, sendo este um objeto qualquer que pode ser utilizado para fazer “continha”, para dramatizar sobre um conteúdo específico, para fazer exercícios físicos.

Continuando a idéia de que há relação entre o conteúdo desenvolvido e o brinquedo, a diretora justificou o fato de não saber tirar proveito do brinquedo ao afirmar:

⁶³ Identificaremos como sendo a Primeira Diretora aquela que foi especialmente contratada para isso e deixou o cargo, formalmente, no final de 1997.

*... acho que está muito dentro da gente que **escola é escola, brincadeira é brincadeira**. A gente acaba eliminando [o brinquedo] das crianças por mais que se queira um ensino mais lúdico... por mais que se procure atividades estratégicas diferentes ... ainda acho que a criança vem para escola e naquela hora ela tem que esquecer do brinquedo, da família; e, que está na escola para aprender. [grifos nossos]*

É evidente, para esta diretora, a dicotomia brinquedo-aprendizagem; para ela o brinquedo não entra na escola, não só porque não sabe utilizá-lo e, também, porque escola e brinquedo são distintos, ocupam espaços diferentes e prestam-se a tarefas incompatíveis. E, ainda, colocou-se como sujeito da separação - a diretora “eliminando” o brinquedo da criança. É também contraditória na medida em que afirma querer um “ensino mais lúdico” e não inclui o brinquedo dentre atividades estratégicas.

Na escola, a direção só admite o brinquedo em momentos especiais e previamente combinados, para satisfazer a “vontade” da criança em levar o brinquedo para o horário do recreio. Combinava-se que o brinquedo poderia ser trazido num dia da semana da criança, por exemplo. Realmente, o brinquedo é barrado na escola; quando entra, tem lugar certo, o recreio. Percebe-se o caráter lúdico, ou seja, tolera-se o brinquedo na escola como recreação, divertimento.

Em reuniões pedagógicas, presididas pela diretora, o brinquedo foi abordado pelo professor “como instrumento que atrapalha” a aula. A discussão girou em torno da proposta de aproveitar-se a criatividade da criança para auxiliar a aula. Esta “criatividade” do brinquedo era explorada mais pelo aspecto do lazer; não se fazendo qualquer relação com a aprendizagem de conteúdo. O professor não só desconhece a dimensão pedagógica do brinquedo como o dicotomiza com a aprendizagem de conteúdo. A direção não foi capaz de estabelecer a mediação entre o professor e o brinquedo porque espousa postura idêntica a ele.

A Segunda Diretora ⁽⁶⁴⁾

Durante a entrevista a segunda diretora demonstrou preocupação com a avaliação contínua e a metodologia de ensino, salientando a importância do uso correto do livro, mas desviando-se de uma abordagem mais substancial do papel do brinquedo. Expressou claramente a confiança em cada elemento da equipe no exercício da autonomia a ele delegada.

Administrativamente, a escola vai bem e afirma, a diretora, “estar tranquila”.

Consultada sobre a questão do uso do brinquedo em sua escola afirma ser importante porque *“é rico em criatividade, em desenvolvimento mental, intelectual, motor; a criança se revela através da arte de brincar, ela mostra todas as sutilezas do seu dia-a-dia - o que ela gosta e o que ela não gosta, o que aceita e o que ela não aceita - ela trabalha a sua autonomia e se libera do egocentrismo”*. Entende assim o brinquedo e, no entanto, não sabe se conseguirá que *“as pessoas que trabalham com criança” [sic]* o percebam também dessa maneira. É a palavra dissociada da ação. Percebe o valor do brinquedo e sabe que ele é partícipe da realidade escolar.

E, ainda, está convencida de que o brinquedo só existe na pré-escola, mas não entendeu porque só neste nível de ensino. Acredita que mesmo a escola dispondo de brinquedo (objeto), o professor de 1ª a 4ª série dificilmente fará uso dele se não for estimulado. Alega que o professor prioriza o conteúdo e o brinquedo o prejudica no desenvolvimento desse conteúdo.

A direção não reage em relação à importância da presença do brinquedo mostrando-se passiva ao afirmar que – é preciso estimular o professor. Para ela, o brinquedo existe na pré-escola; e, mesmo disponibilizando o objeto-brinquedo para o

⁶⁴ Identificaremos como sendo a Segunda Diretora aquela que assumiu o cargo formalmente em 1998 e é também membro da mantenedora.

professor de 1ª à 4ª série, dificilmente ele o introduzirá em suas aulas. Interpelada quanto à disponibilidade de condições oferecidas pela direção, não nos deu elementos convincentes que confirmassem tal suposição. É uma percepção não manifesta em ações e, sim, um momento mais de reflexão do que decisão. Não há vontade política do diretor em explorar as qualidades pedagógicas do brinquedo.

2.1. O “lúdico” recuperando o aluno – Oficina Pedagógica

Inicialmente, foi elaborado um mapeamento considerando os itens abordados pelos Planos de 1988 a 1998, que são de interesse para este trabalho. Em cada item analisado, foi identificada a evolução desejada pela escola com o propósito de registrar o comportamento da direção da escola com relação ao brinquedo. Destacamos duas atividades do Núcleo de Direção mantidas nos Planos de 1988 a 1997, que nos motivaram a desencadear o trabalho a partir do estudo dos Planos:

Presidir o planejamento anual da escola.

Presidir as reuniões pedagógicas e administrativas do estabelecimento.

Em 1993, uma das ações desencadeadas pela escola identifica o propósito da Oficina Pedagógica:

*Trabalhar com as dificuldades apresentadas em sala de aula, sob a **forma lúdica**, através da realização de trabalhos paradidáticos, visando promover **recuperação** paralela durante o ano letivo. [grifos nossos].*

Neste caso, o Colégio admite a força da forma lúdica na aprendizagem do aluno, mas somente nos casos de “recuperação paralela durante o ano letivo”. Dentre as ações desencadeadas, já em 1991, havia a Oficina Pedagógica e, em 1992, o “jogo”

aparece pela primeira vez. É manifestação de comportamento preconceituoso em relação ao lúdico, que só não entra em sala de aula. No entanto, aceita-se que seja capaz de funcionar como facilitador de aprendizagem, após uma primeira tentativa fracassada: o aluno não aprendeu ou apresenta dificuldades em situação regular de sala de aula; aí, então, recorre-se à forma lúdica para a sua recuperação. A professora é a mesma nas duas situações.

A questão da recuperação adquire dimensões maiores na medida em que a Escola entende que os indicadores de retenção e promoção estão no próprio aluno, conforme já os referimos anteriormente. Torna-se necessário recuperar o aluno que apresenta defasagem, e a Oficina Pedagógica vem, então, em seu socorro. A “forma lúdica” de trabalhar com as dificuldades apresentadas em sala de aula adquire o sentido de *light*, suave, o que nos leva a entender que o processo de aprendizado é árduo.

A ludicidade é uma característica valorizada para a “aprendizagem”, desde que não seja para aquela proporcionada em situação de sala de aula regular, porque, neste caso, são antagônicas. Se tem a “força” de recuperar o aluno que está em desvantagens, com relação às expectativas do professor, por que não incluí-la no sentido de evitar ou minimizar que ocorram tais desvantagens?

As atividades previstas, que se subentende sejam consideradas “sob a forma lúdica”, dentre as demais relacionadas, são as seguintes:

Trabalhar com as matérias didáticas, através de trabalhos manuais que serão confeccionados pelos próprios alunos:

- jogos específicos para cada conteúdo didático;*
- elaboração de textos para dramatizações;*
- confecção de livros, gibis;*
- utilização de materiais diversos como: madeira, isopor, cortiça, papéis, etc., sempre com a finalidade de ampliar o conhecimento do aluno assim como sanar suas dificuldades no conteúdo programático.*

Considerando-se a maneira como as atividades estão registradas, estaria sendo considerada como forma lúdica o fato do aluno ser o sujeito ou apenas o executor de “ações diferentes” das desenvolvidas em sala de aula - confecção de trabalhos manuais. O lúdico na confecção de trabalhos manuais é extensivo a todos que dela participam? Este caso mais nos parece uma relação imposta pelo adulto, em cuja concepção o caráter lúdico estaria implícito na atividade. O qualificativo lúdico é do adulto, embora possa expressar apenas sua intenção. Não identificamos a criança como sujeito do “jogo”, enquanto ação, relação e integração e sim como sujeito da confecção de “jogos específicos”. No entanto, para Oliveira (1982, p.105) “*construir os próprios brinquedos é uma forma de brincar*”.

As questões “aluno-sujeito do jogo” e “relação imposta pelo adulto”, tratadas no parágrafo anterior foram captadas com acuidade por Janusz Korczak(1981, p.70-1), conforme transcrição a seguir :

Quem não brinca, não pode entender. Porque não importa a corrida, mas aquilo que acontece dentro da gente. Jogar cartas ou xadrez, por exemplo, o que é ? É colocar pedaços de papel na mesa, ou deslocar pedaços de pau. E dançar, o que é ? É ficar girando em volta. Só quem joga ou dança é que sabe.

Em suma: o brinquedo só tem sentido porque significa alguma coisa para aquele que brinca, o que não pode ser entendido por aquele que não brinca, mas pretende manipular o brinquedo e dar-lhe um sentido estranho ao “brincante”.

Possibilitar ao aluno desenvolver seus conhecimentos por meio de “jogos”, “elaborando textos”, “confeccionando livros”, manipulando/utilizando “materiais diversos” é objetivo que pode estar impregnado de intenção e/ou de “ludicidade”. O caráter lúdico se manifesta na ação de quem o realiza, independentemente da intenção de quem o planeja. O brinquedo se faz presente e o aluno é o seu agente.

Hoje, o brinquedo está presente no espaço sala de aula como elemento

integrador; como o “faz-de-conta”, isto é, vivenciar uma realidade importada de “outros mundos” - do adulto, do profissional, da criança de contexto social diferente, da fantasia. Isto evidencia uma preocupação com os aspectos social e/ou psicológico; o aspecto pedagógico não deixa se manifestar e se concretizar, mantém-se ausente na ótica do adulto. Perde-se a oportunidade de explorar os benefícios de suas contribuições na aprendizagem de conteúdos específicos e, não como último recurso para que o aluno “aprenda” porque o seu tempo se esgota – o ano letivo.

Exemplificando: a dimensão pedagógica de um jogo de quebra-cabeça está na sua execução quando se faz composição e decomposição. Compor e decompor são operações mentais do processo de aprendizagem, por exemplo, da leitura e da escrita; para efetuar as quatro operações aritméticas é preciso compor ou decompor; para a metodologia do professor em que ao aluno seria exigida a forma de raciocinar, seja ela dedutiva ou indutiva ou, ainda, analógica. A dimensão pedagógica deste mesmo jogo está na ordem estabelecida para que as peças sejam encaixadas, quer pela forma da peça, quer pela parte da figura, estabelecendo-se uma relação espacial.

Na atividade escrita estabelece-se a relação espacial, sendo o seu desenvolvimento um facilitador para a criança: na sentença há uma seqüência de palavras que transmitem uma idéia; alterando-se aquela seqüência pode também mudar a idéia inicial; a palavra também é composta de uma seqüência de sílabas e letras, o mesmo ocorrendo se modificada a seqüência (ex.: pata/tapa, seta/esta). Na escrita dos números também se estabelece a relação espacial, como se pode verificar quando alterada a ordem dos algarismos na seqüência do número: 2632 para 3226 ou 6223. Brincando a criança aprende a aprender o conteúdo / adquire o conhecimento “ensinado”, conforme os ritos do cotidiano escolar. Brincando a criança desafia e é desafiada, e da superação do desafio resulta a aprendizagem.

O brinquedo é, para muitos, sinônimo de “passatempo”, ocupar o tempo, bagunça, indisciplina. Assim entendido, o brinquedo não inspira nenhuma seriedade o que impedirá a sua inclusão dentre os meios mais eficientes para atingir os fins,

conforme a racionalidade formal da organização. Observando sob um outro prisma, brinquedo é uma atividade séria que envolve valor, sentimento, emoção e é de conduta imprevisível, que responde à racionalidade substantiva da organização. Emerge, então, a dicotomia brinquedo-aprendizagem *versus* o binômio brinquedo - criança.

2.2. A recreação colorindo a atividade na escola

Até 1992, existiu o Setor de Orientação Psicológica, que a partir de 1993 passa a funcionar como de Orientação Psicopedagógica, que assumiu, além de outros, também o propósito da Oficina Pedagógica: *“trabalhar com as dificuldades apresentadas em sala de aula”*.

Para superar as dificuldades que os alunos apresentaram em sala de aula, atividades foram desenvolvidas, inicialmente, na Oficina Pedagógica e, depois, pelo Setor de Orientação Psicopedagógica. O espaço para a recuperação do aluno é outro, mas continua fora da sala de aula, sob a orientação de outro profissional e não mais da mesma professora.

Os objetivos da escola são os mesmos desde 1988; as alterações nos textos ocorreram quando mudou sua denominação de Escola de Educação Infantil e de 1º grau para Colégio Saber (1993) e quando, progressivamente, foram sendo instaladas as classes de ensino fundamental e médio. Com exceção dos objetivos referentes à educação infantil, os do até então ensino regular foram remetidos para os “estabelecidos pelas leis 4024/61, 5692/71 e 7044/82.”

São duas as metas que estão definidas de maneira a se confundirem com objetivos: uma referente à educação infantil e outra, ao ensino fundamental e médio. A primeira, refere-se ao *“desenvolvimento /sensório - motriz, intelectual e moral, através*

de atividades de recreação, criação e de expressão, que favoreçam o ajustamento emocional e afetivo assim como a integração no meio social” [grifo nosso] ; só nesta se fez referência ao componente lúdico; e mesmo assim numa dimensão mais psicológica / social que pedagógica. Na segunda meta não há qualquer referência ao lúdico, no entanto, esta preocupação se encontra velada (desde 1992) com o uso do computador e em excursões , conforme os objetivos da escola.

Os objetivos educacionais foram se “instrucionalizando” ao longo do tempo, chegando a um maior nível de detalhamento, como por exemplo: “Realizar passeios e excursões com fins recreativos e culturais.” Isto dificulta a visão global, a busca se torna multifacetada e “multivariada”, dispersando ao invés de concentrar os esforços de todos na busca de objetivos comuns.

Dentre seus objetivos educacionais destacamos um pertencente ao primeiro ano da escola: “*Atender a formação da criança variando em conteúdos e métodos conforme as fases do desenvolvimento*”. Como já registramos, a escola iniciou suas atividades com o curso de educação infantil e, neste primeiro ano, contou com o funcionamento da 1ª série do ensino fundamental, assim neste objetivo o brinquedo pode se fazer presente nos “*conteúdos e métodos conforme as fases do desenvolvimento*” - a população é de crianças até 7/8 anos. No Plano Escolar Anual, desde 1988, não há, explicitamente, qualquer referência ao brinquedo como prática pedagógica; apenas é citada, na relação de “*equipamentos e materiais*” sem quantificar “*brinquedos pedagógicos*” e “*brinquedos de parque*”. Algumas fotografias da época demonstram a sua veracidade. Exemplo:



Fevereiro/1982

2.3. O brinquedo *versus* a rotina escolar

A ausência do brinquedo como prática pedagógica é fato, ou a sua presença é obrigatória e tão óbvia que dispensa qualquer referência por parte da equipe educacional que elaborou o Plano. Na pesquisa realizada por ocasião da elaboração da dissertação de Mestrado (Uemura, 1988), constatamos a ausência do brinquedo em classes de alfabetização, tanto de pré-escola como de 1ª série. Na época, verificamos que as portas se fechavam para o brinquedo quando se iniciava o processo formal de escolarização. Um dos motivos apontados estava na própria formação do professor - o lúdico era citado apenas na formação do professor pré-escolar. Não há escola de população pré-escolar que não esteja equipada de brinquedos, seja no pátio, seja na sala de aula. Não estaria a escola retratando apenas a relação criança - brinquedo, ou infância-brinquedo? Relação esta confirmada por Jean Château (1987, p.14) quando ao se indagar sobre qual a razão da criança brincar, esta indagação significa uma nova

pergunta: por que razão ela é criança? Uma escola equipada não é garantia de que nela aconteça o brinqueado, a sua realização é determinada pela criança; e, ainda, é a sua exploração que definirá a dimensão pedagógica:

*Vivenciar através do computador o conteúdo do aprendido em sala de aula com **jogos** e programas didáticos [grifo nosso]*

Os “*jogos*” neste caso seriam a identificação de uma atividade assim denominada. Ou já traria a palavra, impregnada em si, o sentido de “*brinquedo, passatempo, divertimento ou atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que definem a perda ou ganho*” (Ferreira, 1987, p.286) . As atividades lúdicas, conforme vimos na Oficina Pedagógica, estão previstas no processo de recuperação do aluno.

A preocupação em agilizar o atendimento da Cantina aos alunos, necessidade que vem sendo manifestada dentre as ações desde 1994, em 1996 teve acrescentado o argumento de que seria para a “criança aproveitar ao máximo o intervalo” do recreio. É um ponto para o lazer, pois elastece-se o tempo que a criança pode utilizar para o divertimento, o brinqueado, embora numa perspectiva socio-psicológica, ou, extravasar energias acumuladas. Naquele caso da sua utilização para o divertimento, poderíamos encontrar explicações na teoria do lazer, quando o brinqueado é visto como recreação, como meio de repousar o organismo cansado e o espírito; neste último, o de extravasar energias , as explicações estariam na teoria do supérfluo de energia (Schiller-Spencer) para quem o brinqueado é a utilização do excesso de energia .

E ainda, numa atividade de lazer conforme Dunning e Elias (1985, p.178) estão presentes necessariamente a socialidade, mobilidade e imaginação. O intervalo do recreio é, então, destinado à atividade de lazer, porque para o uso do intervalo estão previstos aqueles três elementos. Destes três, a imaginação é o único ingrediente que obrigatoriamente se faz presente na realização do brinqueado, os outros dois podem ser meios de realização.

Na rotina escolar o jogo, o brinqueado, o lúdico, estão presentes quando se trata de

educação infantil e até o início do processo de alfabetização, seja ele ainda realizado na pré-escola. Alterar tal rotina significa esvaziá-la e privar a criança do seu próprio fazer. No entanto, a presença de jogos, brinquedos, não pressupõe a sua exploração pedagógica: ensino-aprendizagem; a suposta relação com o pedagógico pode estar no fato de preencher “*intervalos*” entre uma atividade escolar e outra, favorecer a integração e a relação professor/aluno e aluno/aluno, permitir momentos de relaxamento e extravasar emoções. Resumindo, são aspectos psicológicos e sociais presentes e explorados para a situação escolar. Não se pensa em “ensinar / aprender através do brinquedo” ou “ensinar/ aprender com ele”.

A coordenação pedagógica, função exercida pelo diretor da escola, define como objetivo em 1998:

O serviço de orientação pedagógica tem como objetivo planejar, organizar, coordenar e controlar as ações didáticas.

A partir do ano seguinte, e até o momento, este objetivo foi sendo reelaborado, atualizando-se seus termos ou o detalhamento da abrangência dos significados.

Planejar, coordenar, acompanhar, avaliar e controlar o desenvolvimento das atividades curriculares e assessorar o trabalho do professor.

Dentre as atividades arroladas para atingir tal objetivo a cada ano, nenhuma delas nos permite identificar a questão do lúdico. Muitas são amplas demais e genéricas, como por exemplo:

Coordenar a elaboração do planejamento didático e anual da escola a fim de garantir a sua unidade e a efetiva participação do corpo docente e técnico.

Assistir a todas as atividades ligadas à execução do plano didático e assessorar o corpo docente no tocante ao atingimento dos objetivos fixados.

Outras, ainda amplas, e que das quais brinquedo ou jogo poderia fazer parte do conteúdo, considerando que o Colégio se iniciou com educação infantil e, progressivamente, implantou classes de ensino regular. Pelo menos, não houve uma transparente preocupação do setor com a questão didática / pedagógica do brinquedo.

Promover reuniões periódicas com os professores, com a finalidade de avaliar o trabalho docente e estudar os casos que exijam mudanças de métodos e processos.

Propor e desenvolver programa de atualização pedagógica do corpo docente.

No caso, caberia à coordenação pedagógica dar ênfase ao uso do brinquedo / jogo como elemento didático ou recurso metodológico a ser utilizado pela equipe de professores – o brinquedo / jogo utilizado para o professor ensinar ou utilizado para a criança aprender. Seja ou não preocupação da coordenação, o professor é o último recurso e, talvez, o único, que pode trazer o brinquedo para dentro da sala de aula. O brinquedo da criança não é imposto; ele é, sim, uma atividade que faz parte da sua vida infantil. Ao professor cabe incluí-lo na sua prática pedagógica - criando condições para sua realização. Ao coordenador pedagógico cabe subsidiar, teórica e praticamente, a sua inclusão na prática do professor - fazendo a leitura da dimensão pedagógica do brinquedo, juntamente com a equipe de professores. Ao diretor cabe administrar o uso do espaço escolar e proporcionar equipamentos /objetivos facilitando a prática pedagógica. O brinquedo pode ter seu uso estimulado ou boicotado em vários níveis - pelo professor, funcionários, coordenador pedagógico ou pelo diretor.

Desde 1989, “o **núcleo de direção da escola** tem como objetivo garantir-lhe o funcionamento regular, desenvolvendo atividades administrativas e pedagógicas” [grifo nosso]. As atividades se repetem ao longo dos anos com alterações mínimas e insignificantes para este contexto porque retratam aquelas que formalmente se caracterizam como legais. Tais atividades são “Cumprir e fazer cumprir...”; “Representar a escola...” “Zelar pelo prédio...”. Para o nosso propósito destacamos duas delas: “Presidir o **planejamento anual da escola**” e “Presidir as **reuniões pedagógicas** e

administrativas do estabelecimento” [grifos nossos]. Qualquer interferência formal do diretor na ação pedagógica far-se-ia por meio destas duas atividades. O diretor e o coordenador pedagógico são, desde o início, funções exercidas por um profissional contratado pela mantenedora. A eles, em nenhum momento, é atribuída função de dar destinação ou permitir a ocupação de espaço e, muito menos, de planejar e ampliação do mesmo.

A orientação para reestruturação física do prédio escolar a fim de atender à demanda seria do mantenedor, quando escola privada, e do diretor quando pública, embora não se possa comparar o poder de decisão de cada um. É o momento em que a importância do brinquedo se faz ou pode se fazer presente quando considerado no roteiro dos planos de reestruturação física.

Toda a equipe técnico-pedagógica da escola tem sua parcela de responsabilidade no desenvolvimento de atividades fora da sala de aula: a direção facilitando o uso do espaço e elastecendo-o, se for o caso; a coordenação pedagógica estimulando e orientando a teoria e a prática da atividade; a coordenação psicopedagógica ou psicológica fundamentando e orientando no conhecimento do sujeito da atividade (a criança).

Explicitamente, o aspecto lúdico surge dentre um dos objetivos educacionais a partir de 1990:

*Realizar passeios, excursões com fins **recreativos** e culturais.[grifo nosso]*

Neste caso a “recreação” é um fim e não um componente do processo, sem comentar a importância de passeios e excursões como recursos de aprendizagem de conteúdos específicos. A excursão poderia ser o passaporte para que a “aula” se realizasse no exterior da sala de aula, ou seja, o passaporte para mudar o espaço físico da sala de aula; em lugar de trazer a história ou os personagens, o aluno vai ao

encontro deles; a aula passa a ser uma atividade que se desenvolve em espaços diferentes.

A partir de 1993, surge o objetivo de promover jogos com o propósito de usar a quadra que acabara de ser construída. Na realidade, o objetivo era o do “*uso amplo da quadra*”, a qual deveria aparecer apenas como um recurso físico, um meio para desenvolver atividades fins; ou ainda, a “sala” onde a aula poderia estar acontecendo.

*Promover jogos e campeonatos internos entre os alunos, bem como gincana de equipes onde os alunos **farão amplo uso da quadra** esportiva promovendo a interação e socialização dos mesmos. [grifo nosso]*

O jogo é um pretexto e não o elemento definidor da existência de uma quadra esportiva, local cuja maior ou menor qualidade, como recurso, está na sua exploração. Numa comparação, a grosso modo, poderíamos afirmar que a quadra seria a sala de aula e o jogo a atividade que estaria desenvolvendo o conteúdo.

A escola é singular e única apesar do sistema legislar para todas. Essa singularidade e unicidade são detectadas nos componentes próprios da cada uma delas. Esse foi o eixo que nos orientou na análise dos documentos da escola; partimos, é claro, do que é comum e nos detivemos no particular, onde procuramos detectar a presença do brinquedo.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Verificamos o brinquedo e suas relações com a administração escolar. Para isso foi preciso discutir o brinquedo e analisar o diretor como profissional de uma organização burocrática. Utilizamos a legislação de ensino, como parâmetro, para a identificação dos aspectos abordados e estudamos uma escola da rede particular. Era intenção nossa estudar também uma escola estadual mas, na medida em que percorríamos a trajetória planejada, fomos percebendo que a escola privada nos forneceria os dados necessários e importantes. A seguir, registramos as conclusões a que chegamos com este estudo.

Uma organização burocrática proporciona aos funcionários, colocados no topo da hierarquia, a segurança de que suas ordens serão cumpridas e de que ninguém duvidará da necessidade disso. O diretor está no ápice da hierarquia da escola, uma instituição que ocupa um dos níveis de uma “gigantesca” estrutura dos sistemas escolares, o que torna impossível administrá-la sem que haja uma divisão de trabalho, minuciosa e complexa. Para o seu bom funcionamento é preciso que determinadas atividades sejam realizadas e cumpridos determinados papéis. Pode-se afirmar que não existe uma organização puramente burocrática, a leitura que fizemos da escola e de seu diretor buscou identificar neles as características daquele tipo de organização; e as encontramos, fortes e marcantes. O fato de se pedir (ou exigir) ao funcionário que execute as regras estabelecidas, com obediência rigorosa, muito provavelmente sufoque certas capacidades, que deixarão de ser exercitadas. O diretor, no nosso caso,

poderá conhecer e saber executar um modo melhor para se chegar ao fim proposto. Disso é cobrado e valorizado apenas o formal, o que está no regulamento: a racionalidade formal sobrepõe-se à racionalidade substantiva.

Percebe-se que há uma progressiva tendência do diretor de escola se despojar de características burocráticas, localizando-se num nível cada vez menos rigoroso do modelo burocrático. Hoje, para ser diretor não mais é preciso ser especialista, conforme determinava a Lei n. 5692/71, embora se exija o diploma de graduação em Pedagogia; o diretor, pela nova LDB (art.64) é considerado como profissional da educação e, especificamente, conforme a sua regulamentação passou a fazer, parte do conjunto daqueles que oferecem suporte pedagógico direto às atividades de docência (Resolução CEB/CNE n. 03/97). Muda o papel do diretor, ou melhor, estabelece-se claramente que a sua administração é feita em função do pedagógico, ela é uma atividade-meio. Muda o perfil deste profissional e a sua formação é hoje motivo de estudo e definição, conforme vem ocorrendo com as propostas de reformulação do curso de Pedagogia. A escola deixa, formalmente, de apresentar esta característica da burocracia, que é o fato de o diretor ostentar o título de especialista, mas mantém os demais: continua chegando ao cargo mediante concurso ou processo seletivo, faz parte da carreira docente, é assalariado. Outro indicador do enfraquecimento de características burocráticas, do diretor de escola pública, está também na própria legislação. Na elaboração do Regimento Escolar (Ind. CE n. 09/97 e Del. CEE n. 10/97), a instituição deve atentar para o conceito de gestão democrática⁽⁶⁵⁾ que com certeza, exige a mudança de perfil do diretor conforme já afirmamos anteriormente.

Em assim sendo, estaria a escola manifestando aquilo que Rodrigues (1987, p.104) afirmou sobre o fato de o dirigente ter de prestar contas não apenas do aspecto técnico da administração da empresa (seja pública ou privada), porque a escola é, sim, um empreendimento cultural em essência. E, para o bom desempenho desse

⁶⁵ Os dois princípios de gestão democrática estão definidos no art. 14 da Lei n. 9394/96: "I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes."

empreendimento cultural, a escola pode contar “*com a vontade, o desejo, o amor e o empenho dos homens que participam do processo educativo*”. Retratando-se desta maneira a realidade escolar, essa manifestação estaria indicando a racionalidade substantiva ocupando o espaço deixado pela racionalidade formal. Esta nossa leitura é reforçada pelo fato da escola, hoje, elaborar o seu próprio regimento e o seu projeto pedagógico, que são instrumentos ricos na construção de sua identidade. A estrutura continua legal e formal, mas o conteúdo desta estrutura deve retratar a identidade de cada escola.

“Conhecer a legislação é ter a medida de seu espaço de liberdade e tomar consciência de seu grau de autonomia. O diretor de escola pode usar a sua capacidade de iniciativa desde que respeite os limites estabelecidos pela legislação. Usar essa capacidade constitui motivo para firmar sua autoridade e aumentar seu prestígio” (Valerien e Dias, 1997, p.67). O diretor, que conhece o que é determinado por lei, é capaz de verificar o seu espaço de liberdade e dele utilizar-se para a seleção de meios - a eficiência significa a adequação dos meios aos fins, agir desta maneira é agir racionalmente. A legislação não pode prever tudo, e o diretor de escola não é apenas o representante da autoridade encarregado de fazer executar o regulamento e as ordens de seus superiores. O diretor é dotado de qualidades pessoais que devem ser consideradas e valorizadas no exercício da administração escolar, sem que esta se sobreponha à sua função de educador. Ter o olhar centrado na administração escolar não significa excluir os demais componentes da instituição, significa sim desvelar o privilégio dado à execução de tarefas administrativas em detrimento às tarefas pedagógicas.

É ponto pacífico que o diretor obedeça às proibições estabelecidas em lei, mas o que esta não proíba, explicitamente, é campo aberto para a sua ação, dependendo de sua capacidade de iniciativa realizá-la ou não. Não será “*cobrado*” pelo que fizer ou deixar de fazer, quer pela supervisão, quer pela alta administração. Ao diretor compete exercer as atribuições regulamentadas, já que ele é um especialista, ao atingir aquele cargo, para o qual percorreu uma carreira profissional. Neste momento, colocamos em

evidência a formação desse diretor, e por extensão, também a do professor como “*administrar a iniciativa*” que lhe permite o fato de conhecer a legislação se aquela iniciativa não foi valorizada o suficiente desde a sua formação escolar profissional.

O brinquedo na escola é a questão que levantamos e procuramos analisar. Na legislação, a sua entrada não é proibida; nela encontramos, isto sim, abertura e terreno favorável; não nos aprofundamos nos motivos, porque podem ser variados, considerando as conotações, tendências psicológicas e preconceitos que marcam o brinquedo. O nosso motivo é o fato do brinquedo possuir dimensão pedagógica, conforme o nosso primeiro capítulo, e a escola dispensá-lo de seu cotidiano. Pedagogicamente, o brinquedo se reveste de características que enriqueceriam o conjunto de meios disponíveis para a realização do ensino-aprendizagem. O administrativo, como atividade meio do pedagógico, pode estar dificultando a seleção de alternativas mais adequadas.

Há algumas décadas prega-se no ensino a necessidade de aproveitar a experiência e a bagagem que o aluno traz para a escola, isto é, considerá-las no processo ensino-aprendizagem. Esta continuidade é vista positivamente e ela comporta apenas o que se refere ao conteúdo, já aprendido e dominado. A maneira como muitos destes conteúdos foram adquiridos não é questionada ou mesmo valorizada, senão ela seria reivindicada e adotada na mesma metodologia do professor e nas condições oferecidas pela escola. O brinquedo é uma das maneiras pelas quais a criança enriquece e amplia a sua experiência e, conseqüentemente, a sua bagagem. Dá-se continuidade ao conteúdo, mas interrompe-se a utilização da forma como ele foi até então adquirido; o conteúdo adquirido é considerado sério, mas não recebe idêntica consideração a forma de sua apropriação.

Na busca do brinquedo na escola encontramos vestígios quando surge a “forma lúdica” que deve revestir as atividade de recuperação; os “jogos” relacionados aos do computador e aqueles destinados ao “uso da quadra”; para a criança aproveitar ao máximo do intervalo surge como solução para agilizar o atendimento da cantina; e as

finalidades recreativas destinadas aos passeios e excursões. Esses indícios caracterizam descontinuidade e oportunismo e não manifestação da face pedagógica do brinquedo; atinge uma parcela da população (aquela que ficou em recuperação, que usa o computador e a quadra) e para a totalidade resta o maior tempo de recreação com a agilização do atendimento da cantina.

Na realidade, o brinquedo inexistente na escola para a administração, para o seu diretor. O brinquedo-objeto existe no espaço da criança pré-escolar. No entanto, ao deixar este nível de ensino, a criança deixa também de ter direito ao brinquedo na escola. O tema brinquedo na escola é nebuloso, ele só é percebido como elemento descompromissado com a aprendizagem e comprometido apenas com o tempo livre da criança. No entanto, o seu caráter lúdico presta-se a socorrer o professor, quando os recursos normalmente utilizados não dão conta do recado, como é o caso da recuperação citada no Estudo de Caso.

A racionalidade formal do diretor pode ser a causa da não inclusão do brinquedo na escola, ou da sua expulsão quando se inicia o processo formal de alfabetização. Desconhece-se o valor da face pedagógica do brinquedo ou faz-se por desconhecer-la, uma vez que o brinquedo é emoção, afeto, sentimento e não apenas razão. São antagônicos o formal e o brinquedo, assim como para Weber há uma antinomia entre racionalidade formal e substantiva. A racionalidade substantiva, que considera os fins e neles os valores, não é considerada na burocracia, portanto, também na escola por ela apresentar muito deste tipo de organização.

Brincar é um direito legal da criança (Lei n. 8069/90), mas não é assunto tratado pela legislação escolar; introduzi-lo, no espaço escolar, é mais uma questão de valor. A não seriedade do brinquedo como é caracterizado por muitos, não o permite conviver com a seriedade do ato de aprender. Ele continua sendo o grande vilão da escola. O brinquedo na escola permanece no plano das expectativas, às vezes, fantásticas; outras vezes, mais realistas. Para concretizá-las seria preciso enfrentar resistências por parte dos adultos, tanto dos pais como dos profissionais de educação.

Os aspectos da administração escolar, por nós abordados, nos remeteram ao estudo de uma instituição mantida por entidade de natureza privada. A escola particular e a pública são muito semelhantes, conforme apontamos no capítulo III, quanto aos ordenamentos institucionais, às diretrizes na elaboração de seus regulamentos e planos, às características que revestem o profissional diretor de escola, à maneira como responde à questão da racionalidade de Weber. O motivo dessa decisão reside nas diferenças existentes entre os dois tipos de escola, conforme dependência administrativa. O diretor de escola privada costuma estar mais próximo de representantes da mantenedora, o que os tornam mais sensíveis e permeáveis nos momentos de decisão, isto é, mais vulneráveis entre si. Caso o brinquedo tenha algum valor pedagógico para o diretor, as disputas de condições para a sua existência farão parte das negociações nas decisões da mantenedora, se for o caso, no que se referem a espaços, aquisições e construções necessárias. O brinquedo teria oportunidades de entrar na escola se a filosofia por ela adotada na construção de sua identidade assim o permitisse. Esta realidade está mais próxima de unidades cuja direção é diretamente delegada após processo seletivo, direcionado para uma dada escola. Lembre-se que o diretor é o profissional que está no ápice da hierarquia. Continua predominando a racionalidade formal da escola em detrimento à racionalidade substantiva, pela qual o brinquedo poderia se fazer introduzir.

Pela entrevista realizada com as duas diretoras, no Estudo de Caso, percebemos que o brinquedo não entra na escola: para uma, porque atrapalha, o professor reclama que precisa “*dar conteúdo*”, a escola é lugar “*de aprender e não de brincar*”; para a outra, a importância do brinquedo é apenas uma idéia, que ela ainda não sabe como colocar em prática, apoiando-se na suposição de que o professor é o maior inimigo do uso do brinquedo nas atividades escolares.

Mudanças vêm ocorrendo, ou pelo menos, há intenções sérias de mudança na administração da escola na qual se enfatiza a gestão democrática. O cargo de diretor é o que vem sofrendo mudanças considerando-se o redimensionando do papel da escola. Deixa de ser o especialista, e enquanto elemento do suporte ao trabalho pedagógico é ainda carreira docente. A escola está adotando o núcleo de direção, e, no caso da

escola pública, acentua-se a participação de órgãos colegiados diminuindo ou minimizando a autoridade do diretor, nas decisões. Considerando o tamanho do sistema educacional do Estado de São Paulo, a estrutura burocrática (divisão de trabalho) se faz necessária, mas com rigor bem menos acentuado; poder-se-ia, então, permitir a racionalidade substantiva no nível da escola, que é a última unidade da estrutura da Secretaria da Educação. Weber as vê como antagônicas.

A burocracia quando plenamente desenvolvida, afirma Weber (1982, p.251), também se coloca, num sentido específico, sob o princípio do *sine ira ac studio*. Sua natureza específica desenvolve-se mais perfeitamente na medida em que a burocracia é “*desumanizada*”, na medida em que consegue eliminar dos negócios oficiais o amor, o ódio, e todos os elementos pessoais, irracionais e emocionais que fogem ao cálculo. Na escola identificamos as características de uma burocracia e, no seu diretor, as de um burocrata; no entanto, não podemos caracterizar a escola como desumanizada. Ela tem uma estrutura administrativa que deve ser penetrada, ultrapassada e transversalizada, tornando-se o fim, que é o seu caráter pedagógico, este resultante do ato político. É oportuno lembrarmos que nenhuma organização corresponde exatamente ao modelo puro de burocracia. E ainda, conforme Nóvoa (1992, p.16), as escolas são um tipo muito particular de instituição, que não podem ser pensadas como uma fábrica qualquer pois a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que sempre transporta a cultura da racionalidade empresarial. Enquanto a administração responder somente à racionalidade formal da organização burocrática, o brinquedo terá muito pouca (ou nenhuma) chance de se fazer introduzir, na escola, pelas mãos do seu diretor.

Como já vimos, o brinquedo na escola é uma questão de valor, e não reivindicamos a legalização de sua presença, o que seria também desastroso – poderia passar à condição de fim e não de meio. O conteúdo brinquedo poderia fazer parte da formação do professor e do diretor; daquele, como prática docente e do diretor, como uma das práticas presentes na instituição a qual dirige. O valor do brinquedo ainda está por ser compreendido pelo educador, só quando esse valor for reconhecido, ele poderá ter espaço na escola e tornar-se um precioso auxiliar pedagógico.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

1. ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981. 279p.
2. ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. Trad. Sérgio Bath. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 539p.
3. BARTHES, Roland. *Mitologias*. Trad. Rita Buongiorno e Pedro de Souza. 7. ed. São Paulo: Ed. Bertrand Brasil-DIFEL, 1978. 180p.
4. BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984. 119p.
5. BETTELHEIM, Bruno. *Uma vida para seus filhos: pais bons o bastante*. Trad. Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. Rio de Janeiro: Campus, 1988. 323p.
6. BOMTEMPO, Edda (Coord.). *Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos*. São Paulo: Nova Stella - Ed. da Universidade São Paulo, 1986. 204p.

7. BRANDÃO, Carlos R. *O que é método Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. 113p.
8. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 05/10/1988. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1988. 240p.
9. BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: *Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal)*, v.1 São Paulo: CENP/SEE, 1980. 341p.
10. BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Seção 1, pt. 1.
11. BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular para a educação infantil*. v.1 Brasília, 1998. 103p.
12. BRASIL. Parecer CFE n. 1600, aprovado em 10 de maio de 1978. Consulta sobre qual a habilitação exigida para se ocupar a direção de uma escola de Educação Infantil. In: *Educação Pré-Escolar e Antecipação da Escolaridade – Legislação básica*, v.1 São Paulo: CENP/SEE, 1982. 341p.
13. BRASIL. Portaria n. 1500, de 29 de dezembro de 1998. *Diário da União*, Brasília, n. 250-E, p. 58, 30 dez. 1998, retificado 31 dez. 1998. Seção 1. pt. 1.
14. BRASIL. Resolução CEB/CNE n. 03, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 197, p. 22987, 13 out. 1997. Seção 1. pt. 2.

15. BRASIL. Resolução CEB/CNE n. 01, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 69, p. 18, 13 abril 1999. Seção 1. pt. 2.
16. BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. Trad. Maria Alice A. de Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 1995.
17. CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. *Brincadeira e o processo de alfabetização* (mimeog).
18. _____. *Aprendendo através da brincadeira*. In: *Discorpo* n. 5:55-62; 1995
19. CASTRO, Amélia Domingues de. *Piaget e a didática*. São Paulo: Saraiva, 1974. 166p.
20. CHÂTEAU, Jean. *O jogo e a criança*. Trad. Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987. 139p.
21. CHIAVENATO, Idalberto. *Teoria geral da administração*. 2.ed. São Paulo: McGraw – Hill, 1979. V. 2. 609p.
22. COHN, Gabriel. *Crítica e resignação: fundamentos da sociologia de Max Weber*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979. 161p.
23. DEWEY, Jonh. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. Trad. Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979. 292p.
24. DUNNING, Eric e ELIAS, Norberto. *A busca da excitação*. Trad. Maria Manuela Almeida e Silva. Portugal: Difusão e Editorial, 1985. 421p.

25. ETIZIONI, Amitai. (comp.). *Organizações complexas: estudo das organizações em face dos problemas sociais*. Trad. João Antônio de Castro Medeiros. 1.ed. São Paulo: Atlas, 1981. 466p.
26. ETIZIONI, Amitai. *Organizações modernas*. Trad. Miriam L. Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1967. 190p.
27. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838p.
28. FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. Trad. Horácio Gonzales et al. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985. 102p.
29. _____. *Alfabetização em processo*. Trad. Maria Antônia Cruz Costa et al. São Paulo: Cortez Autores Associado, 1986. 144p.
30. FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 6. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1982. 96p.
31. FRIEDMANN, Adriana et al. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo, Scritta: Abrinq, 1992. 269p.
32. GARCIA, Erivelto Busto. Ação cultural, espaços lúdicos e brinquedos interativos . In: MIRANDA, Danilo Santos de (org.) *O parque e a arquitetura*. Campinas: Papirus, 1996.
33. HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996. 242p.
34. KAMII, Constance. *A criança e o número*. Trad. Regina A. de Assis. 24. ed. Campinas: Papirus, 1998.

35. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988. 182p.
36. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1996. 180p.
37. KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. Trad. Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1981. 155p.
38. LEIF, Joseph & BRUNELLE, Lucien. *O jogo pelo jogo*. Trad. Júlio Cesar Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 179p.
39. LOEWITH, Karl. Racionalização e liberdade: o sentido da ação social. In: FORACCHI, Marialice Mencarini e MARTINS, José de Souza (comp.) *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. 1.ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1977.
40. MILLER, A., HORNE, D. e FROSTIG, M. *Figuras e formas – Programa para el desarrollo de la percepcion visual*. Trad. Irma Lorenzo. México: Editorial Médica Panamericana, 1992. 143p.
41. NEILL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo*. Trad. Nair Lacerda. 6. ed. São Paulo: IBRASA, 1968. 375 p.
42. NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: Nóvoa, António. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-42.
43. OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Brinquedos artesanais e expressividade cultural*. São Paulo: SESC/CELAZER, 1982. 128p.

44. _____. *Brinquedo e indústria cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986. 96p.
45. _____. *O que é brinquedo?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
46. PICKARD, Phyllis Marguerite. *A criança aprende brincando*. Trad. Noé Gertel. São Paulo: IBRASA, 1975. 226p.
47. PIMENTA, Arlindo C. *Sonhar, brincar, criar, interpretar*. São Paulo: Ática, 1986. 80p.
48. PLATÃO. *A república*. Trad. Eurico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1997. 352p.
49. POPPOVIC, Ana Maria. *Alfabetização: disfunções psiconeurológicas*. 2. ed. São Paulo: Vetor, 1975. 169p.
50. POPPOVIC, Ana Maria e MORAES, Genny Golubi de. *Prontidão para alfabetização*. São Paulo: Vetor, 1966. 45p.
51. PRESTES MOTTA, Fernando C. *Teoria geral da administração: uma introdução*. 9.ed. São Paulo: Pioneira, 1981. 213p.
52. PRESTES MOTTA, Fernando C. e BRESSER PEREIRA, Luiz C. *Introdução à organização burocrática*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981, 310p.
53. RODRIGUES, Neidson. *Lições do príncipe e outras lições*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987, 111 p.
54. ROSAMILHA, Nélon. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1982. 99p.

55. SÃO PAULO, Comunicado Conjunta CEI/COGSP, de 11 de agosto de 1981. Baixa instruções gerais quanto aos processos de autorização para funcionamento de cursos de 1º e 2º graus regulares e supletivos, de educação especial junto a escolas mantidas por entidades particulares. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, v.91, n. 152, 12 ago.1981. Seção I.
56. SÃO PAULO. Decreto n. 12342, de 27 de setembro de 1978. Aprova o Regulamento a que se refere o art. 22 do Dec. Lei n. 211, de 30/03/70, que dispõe sobre normas de promoção, preservação e recuperação da saúde no campo de competência da Secretaria de Estado da Saúde. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, n. 183, p.1, 28 setembro 1978.
57. SÃO PAULO. Decreto 43948, de 09 de abril de 1999. Dispõe sobre a alteração da denominação e a reorganização das Delegacias de Ensino, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado*. São Paulo, v. 109. n. 67, p. 3, 10 abr. 1999. Seção I.
58. SÃO PAULO. Deliberação CEE n. 18, aprovada em 6 de julho de 1978. Fixa normas para funcionamento e reconhecimento de cursos, habilitações e de estabelecimento de ensino municipais e particulares de 1º e 2º graus, regulares e supletivos, de educação infantil e de educação especial, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. In: *Educação Pré-Escolar e Antecipação da Escolaridade – Legislação básica*, v.1. São Paulo: CENP/SEE, 1982. 341p.
59. SÃO PAULO. Deliberação CEE n. 26, de 16 de janeiro de 1987. Fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de cursos, habilitações de 1º e 2º graus, regulares e supletivos, de educação infantil e de educação especial no sistema de ensino do Estado de São Paulo, v. 97, n. 014, p. 10, 22 jan. 1987. Seção I. (Republicada, 13 ago.1987. Seção I).

60. SÃO PAULO. Deliberação CEE n. 30, aprovada em 16 de dezembro de 1987. Dispõe sobre a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. *Diário Oficial do Estado*. São Paulo, v. 98, n. 004, p. 16, 8 jan. 1988. Seção I.
61. SÃO PAULO. Deliberação CEE n. 03, aprovada em 12 de fevereiro de 1992. Altera normas para autorização de funcionamento de cursos ou estabelecimentos de ensino municipais de 1º grau, regulares e supletivos, de educação infantil e de educação especial, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. *Diário Oficial do Estado*. São Paulo, v. 102, n. 35, p. 6, 19 fev. 1992. Seção I.
62. SÃO PAULO. Deliberação CEE n. 06, aprovada em 16 de junho de 1995. Fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de instituições de educação infantil, no sistema de ensino do Estado de São Paulo. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, v. 105, n. 121, p.14, 28 jun. 1995. Seção I
63. SÃO PAULO. Deliberação CEE n. 22 aprovado em 17 de dezembro de 1997. Fixa normas para integração de instituições de educação infantil ao respectivo sistema de ensino. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, v. 107, n. 250, 30 dez. 1997.
64. SÃO PAULO, Deliberação CME n. 01, aprovada em 2 de maio de 1996. Dispõe sobre delegação de competências à Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências sobre autorização de funcionamento e supervisão de instituições de educação infantil e de escolas de 1º e 2º graus. In: *Legislação Educacional*. v. 1. São Paulo: Conselho Municipal de Educação, 1998. 159p. (Apostila)
65. SÃO PAULO. Deliberação CME n. 02, aprovado em 23 de maio de 1996. Fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de instituições de educação infantil no sistema de ensino do Município de São Paulo. In:

Legislação Educacional, v.1. São Paulo: Conselho Municipal de Educação, 1998. 159p. (Apostila)

66. SÃO PAULO. Indicação CME n. 04, aprovado em 27 de novembro de 1997. Diretrizes para a elaboração do Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio vinculados ao Sistema de Ensino do Município de São Paulo. In: *Legislação Educacional*, v.1. São Paulo: Conselho Municipal de Educação de São Paulo, 1998. 159p. (Apostila)
67. SÃO PAULO. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, v. 102, n. 40, 26 fev. 1992. Seção I.
68. SÃO PAULO. Lei Complementar n. 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, v. 107, n. 251, 31 dez. 1997. Seção I.
69. SÃO PAULO. Parecer CEE\PG n. 741, aprovado em 20 de junho de 1979. Dispõe sobre a aplicação do 1º do art. 19 da lei n. 5692/71, estabelecendo o desdobramento da 1ª série do Ensino de Primeiro Grau, em dois níveis, para crianças carentes de 5 a 6 anos de idade In: *Educação Pré-Escolar e Antecipação da Escolaridade - Legislação básica*, v.1. São Paulo: CENP/SEE, 192482. 341p.
70. SÃO PAULO. Parecer CEE n. 140/97, aprovado em 2 de abril de 1997. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, v. 107, n. 65, p. 6, 5 abril. 1997, Seção I.
71. SÃO PAULO, Portaria Conjunta SUPEME/COGSP, n. 01, de 25 de agosto de 1995. Dispõe sobre a transferência oficial para o poder Público Municipal da Prefeitura do Município de São Paulo, das Instituições de Educação Infantil mantidas por

entidades particulares situadas no Município de São Paulo, nos Termos da Deliberação CEE 06/95. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, v. 105, n. 164, 26 ago. 1995. Seção I.

72. SÃO PAULO. Resolução SE n. 82, de 19 de maio de 1981. Dispõe sobre autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos, habilitações e de estabelecimentos de ensino municipais e particulares de 1º e 2º graus regulares e supletivos, de educação infantil e de educação especial, nos termos da Deliberação CEE 18/78. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, v. 91, n. 093, p.20, 20 mai. 1981. Seção I.
73. SÃO PAULO. Resolução SE n. 267, de 5 de dezembro de 1995. Dispõe sobre o cronograma de matrícula e sistemática operacional para atendimento à demanda escolar em 1996 e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, v. 105, n. 232, 6 dez. 1995, p. 12.
74. SÃO PAULO. Resolução SS-493, de 08 de setembro de 1994. Aprova Norma Técnica que dispõe sobre a Elaboração de Projetos de Edificação de Escolas de 1º e 2º graus, no âmbito do Estado de São Paulo. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, v. 104, n. 169, p. 41, 09 set. 1994. Seção I.
75. SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Centro de Informações Educacionais. Equipe Técnica de Informações Estatísticas. *Arquivo de Banco de Dados do Número de Alunos Matriculados*. São Paulo, 1998, 1 disquete de 3 ½. Para uso em PC.
76. SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Centro de Informações Educacionais. Equipe Técnica de Informações Estatísticas. *Cadastro de escolas regulares e unidocentes da matrícula inicial. Rede de ensino: estadual, municipal e particular*. São Paulo, 1998. Disquete, 1 disquete de 3 ½. Para uso em PC.

77. SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério: guias curriculares para os mínimos profissionalizantes*. São Paulo: CENP/SEE, 1977. 213p.
78. SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e normas Pedagógicas. *Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério: proposta curricular de Educação Física*. São Paulo: CENP/SEE, 1984. 24p.
79. SMOLE, Kátia Cristina Stocco. *A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 206p.
80. SOUZA LIMA, Mayumi. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989. 102p.
81. _____. *Arquitetura e educação*. São Paulo: Nobel, 1995. 262p.
82. UEMURA, Eico. *O brinquedo e a prática pedagógica*. São Paulo, 1988. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, PUCSP, 1988
83. VALERIEN, Jean e DIAS, José Augusto. *Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento*. 5. ed. São Paulo: Cortez. 1997. 176p.
84. VYGOTSKY, Lev Semynovich. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto et al. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 168p.
85. WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo. Cortez, 1995. 119p.

86. WEBER, Max. *Conceitos básicos de sociologia*. Trad. Gerard Georges Delaunay e Rubens Eduardo Ferreira Frias. 1.ed. São Paulo: Moraes. 1987, 2.reimp., 113p.
87. WEBER, Max. *Economia Y Sociedad: esbozo de la sociologia comprensiva*. Trad. José Medina Echavarría et al. 2.ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1997, 11.reimp. 1237p.
88. WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Trad. Waltensir Dutra. 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara / Koogan, 1982. 530 p.
89. WEBER, Max. Os três aspectos da autoridade legítima. In: ETIZIONI, Amitai. *Organizações complexas: estudo das organizações em face dos problemas sociais*. Trad. João Antônio de Castro Medeiros. 1.ed. São Paulo: Atlas, 1981. p. 17-30.
90. WINNICOT, D. W. *O brincar e a realidade*. Trad. José Octávio de Aguiar e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 203p.