UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA- UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

MARILETE CALEGARI CARDOSO

BAÚ DE MEMÓRIAS:

Representações de ludicidade de professores de Educação Infantil

Salvador-Ba
2008

MARILETE CALEGARI CARDOSO

BAÚ DE MEMÓRIAS:

Representações de ludicidade de professores de Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profª Drª Cristina Maria d'Ávila Teixeira Maheu
Co-Orientadora: Profª Drª Ana Palmira Bittencourt Casimiro

Salvador-BA
2008

UFBA/ Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

C268 Cardoso, Marilete Calegari.
Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil / Marilete Calegari Cardoso. – 2008.
170 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Maria d'Ávila Teixeira Maheu.
Co-Orientadora: Profa. Dra. Ana Palmira Bittencourt Casimiro.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2008.

1. Professores – Formação. 2. Educação de crianças. 3. Ludicidade. 4. Prática de ensino. I. Maheu, Cristina Maria d'Ávila Teixeira. II. Casimiro, Ana Palmira Bittencourt. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

370.71 – 22. ed.

MARILETE CALEGARI CARDOSO

BAÚ DE MEMÓRIAS:

Representações de ludicidade de professores de Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestra em Educação.

APROVADA EM 03/12/2009

BANCA EXAMINADORA

_____

Professora Doutora Cristina Maria d'Ávila Teixeira Maheu - UFBA
Orientadora

_____

Professora Doutora Tizuko Morchida Kishimoto - USP

_____

Professor Doutor Roberto Rabello - UFBA

_____

Professora Doutora Ana Palmira Bittencourt Casimiro - UESB

Ao meu pai, *In memorian*, pelos exemplos e palavras de força e coragem que para sempre me acompanharão; à minha mãe, pelas palavras de fé e apoio; à Eti, minha irmã, amiga, companheira e inspiração; Aos meus grandes amores, Fernando, André e Fábio, que sempre alimentam as minhas buscas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido a vida e fé. A ele sou profundamente grata por tudo, pela vida que me deu e por ajudar a trilhá-la nos momentos difíceis.

Agradeço infinitamente aos meus pais pelo que fizerem pela minha saúde: seus gestos permitiram a realização dos meus sonhos. Ao meu pai, Antonio (*In memorian),* pelo entusiasmo de criação, por ter sido o meu "professor pardal", construindo brinquedos para mim e para meus filhos; por ter sido um modelo de homem lúdico e pleno. À minha mãe Ângela, sou grata por não deixar que eu abandonasse meus estudos na época da adolescência, continuando até hoje a alimentar minha fé com suas orações.

À minha irmã Gorete um agradecimento especial pelo apoio, pelas horas de incentivo, mesmo estando a milhas de distância; por compartilhar comigo os prazeres e dissabores da profissão de professor. Aos meus irmãos Celso, Gueda e familiares, cada um de vocês, ao seu modo, contribuiu muito na minha formação.

Agradeço imensamente ao Fernando, mais que marido, parceiro do jogo da vida e do jogo do amor. Presença constante em minha vida. Com afeto, paciência e compreensão soube suportar noites sem minha presença, madrugadas na rodoviária; pelas críticas e contribuições e ter agüentado "tô quase terminando" por muito tempo.

Aos meus filhos, André e Fábio, sou ilimitadamente grata pela paciência e compreensão de vocês, durante vários momentos de ausência, impaciência, silêncio e nervosismo; por terem alimentado a minha vida com seus sorrisos, brincadeiras e trocadilhos, permitindo-me ser uma eterna brincante.

À minha filha de alma, Val, por estar sempre cuidando de minha saúde e de minha família. Sou grata, por sua dedicação, carinho, orações constantes e palavras de incentivo.

Aos meus eternos amigos do Sul, Aline, Flávia, Sandra Botta, Alzira, Ana, Márcia, Jonas, Inês e muitos outros, por terem sido importantes na minha formação. Pelos primeiros na defesa de uma educação lúdica e integral.

À Profª Cristina d' Ávila, por ter sido solidária com minha situação de estar sem orientador (a) e ter aceitado o desafio de assumir orientar-me. Por ter me acolhido e ter oferecido um ombro amigo nas horas difíceis que passei durante esse processo. Pela amizade da parceria nos caminhos e percalços desta dissertação, discutindo, refletindo, recomendando, indagando e, acima de tudo, respeitando o livre-arbítrio que tive de falar/escrever acreditando na minha capacidade em fazê-lo. Orgulha-me o tanto que aprendi com sua orientação e agradeço à vida ter me presenteado o encontro contigo e a possibilidade de partilha de nossas vidas.

Às professoras Drªs. Tizuko Morchida Kishimoto e Ana Palmira Bittencourt Casimiro, e ao professor Dr. Roberto Rabello que participaram da minha banca de qualificação, agradeço pelas importantes e significativas contribuições dadas para o encaminhamento desta pesquisa.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa "GEPEL - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade" vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/ UFBA e coordenado pela Profª Drª Cristina Maria d'Ávila Teixeira Maheu, por ajudarem na reflexão da condição de ser uma pesquisadora.

Às professoras Vera, Fátima, Cláudia, Goret e Hildete que compartilham suas histórias de vida comigo; especialmente, Eliana, que vem aplaudindo esse trabalho desde sua origem. A vocês, sou eternamente grata pelas aprendizagens, merendas, risadas, lágrimas, incentivos e partilha.

Às companheiras de Apto./SAA, Pry, Kau e Edy e, também, as vizinhas, Helena e Nay, pelos momentos de integração, risadas, choros, estudos, conversas e incentivo constantes na realização do curso de mestrado.

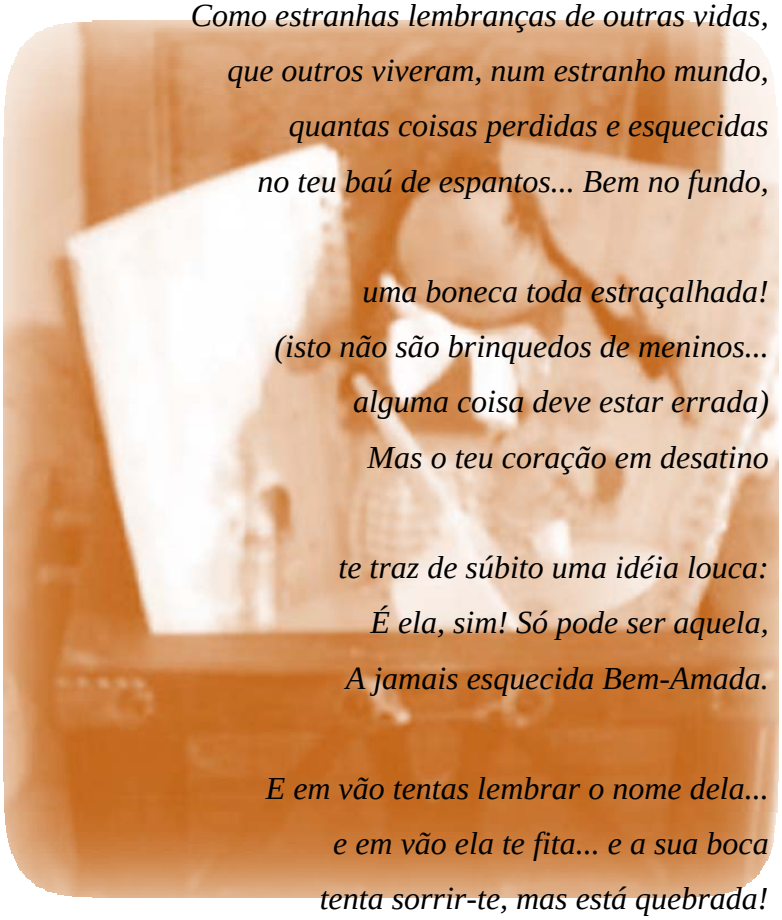
À Lilian, Maria e Vitória, pelos momentos de encontros, conversas, discussões, "divisão de nossas memórias" – amizades para além do trabalho: amigas de vida.

Aos colegas da UESB que me ajudaram de alguma forma, em especial, Taita, Braulino e Alessandra, pelas dicas e subsídios.

À Loiana, que está sempre pronta a ajudar; e sua mãe, pelo carinho em disponibilizar seu precioso tempo para fazer a revisão cuidadosa do texto deste trabalho.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pelo apoio das passagens e diárias durante a realização desse curso de mestrado. Aos professores e colegas que fizeram parte do Programa Minter Educação UFBA/UESB, pelos momentos de partilha, apoio e, principalmente, por terem consentido minha defesa na UFBA.

O BAÚ



Como estranhas lembranças de outras vidas,
que outros viveram, num estranho mundo,
quantas coisas perdidas e esquecidas
no teu baú de espantos... Bem no fundo,

uma boneca toda estraçalhada!
(isto não são brinquedos de meninos...
alguma coisa deve estar errada)
Mas o teu coração em desatino

te traz de súbito uma idéia louca:
É ela, sim! Só pode ser aquela,
A jamais esquecida Bem-Amada.

E em vão tentas lembrar o nome dela...
e em vão ela te fita... e a sua boca
tenta sorrir-te, mas está quebrada!

(Mario Quintana, 2008)

BAÚ DE MEMÓRIAS: REPRESENTAÇÕES DE LUDICIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo epistemológico de didática e prática pedagógica, tendo como objeto de estudo as representações de ludicidade dos professores de Educação Infantil de uma escola da rede municipal de Jequié/BA. A investigação teve por objetivos: descrever os significados do lúdico a partir das memórias desses professores, identificar de que forma o lúdico esteve presente em sua formação inicial/contínua e como vem repercutindo em suas práticas pedagógicas. Os subsídios teóricos estão baseados nos pressupostos dos autores Dewey (1967), Nóvoa (1995, 2002), Kishimoto (1999, 2007, 2008), Kramer (1996, 2005), Formosinho (2007), Brougère (1998, 2004), Benjamin (1984, 1994), Huinziga (2004), Luckesi (2000, 2007) e outros, que se dedicam ao estudo da formação do professor da educação infantil sob variados enfoques. A metodologia esteve centrada no estudo de caso, e os procedimentos de pesquisa foram: observação, entrevistas, análise de documentos e escritos autobiográficos. Na tentativa de responder à nossa problemática, nos valemos de três questões norteadoras: quem sabe e de onde sabe? o quê e como sabe? sobre o que sabe e com que efeitos? O referencial teórico/metodológico selecionado para a condução da pesquisa e análise dos dados foi o das Representações Sociais e a técnica de análise de conteúdo, respectivamente, tendo sido realizada uma triangulação dos dados encontrados. As representações encontradas entre os professores são diversificadas, carregadas de uma concepção de ludicidade, ora romântica, ora cognitivista, ou sociocultural, frutos de uma construção histórica, eivada de representações culturais, sociais e políticas. Esperamos que esse trabalho contribua para uma ressignificação do papel da ludicidade no processo de aprendizagem na educação infantil.

Palavras-chaves: Educação Infantil; Formação de Professores; Ludicidade; Memória; Representações

MEMORIES' TRUNK: REPRESENTATIONS OF TEACHERS' LUDIC IN CHILDREN EDUCATION

ABSTRACT

This research inserts itself in the epistemological field of didactics and pedagogical practice, having as object of study the representations of ludic of professors in the Children Education of a school of the municipal system of Jequié/BA. The investigation had as objectives: describe the significations of the ludic based on these teacher's memories, identify how the ludic were present in his initial/continual formation and how it has been reflecting in his pedagogical practices. The theoretical subsidies are based on the pretext of authors, like, Dewey (1967), Nóvoa (1995, 2002), Kishimoto (1999, 2007, 2008), Kramer (1996, 2005), Formosinho (2007), Brougère (1998, 2004), Benjamin (1984, 1994), Huinziga (2004), Luckesi (2000, 2007) and others that dedicate themselves to the study of the teacher's formation in the Children Education under the focus on the reflexive ways and the ludic to the light of the sociocultural and psychosocial meaning that conceives the playing like a flow of experience. The methodology had been centered in the study of the case, and the research's proceedings were: observation, interviews, and document analysis and autobiography writings. In attempt to answering our problematic, we had recoursed to three guiding questions: who knows and where their knowledge comes from? What do they know and how? What do they know about and with what effects? The theoretical/methodological referential selected for the conduction of the research and data analysis was the Social Representations and content analysis, having been performed a triangulation of the data found. The representations found between the teachers are diversified, carried with a conception of ludicity, sometimes romantic, sometimes cognitivistic, or sociocultural, like consequences of a historic construction, infected with cultural, social and political representations. We hope that this work contribute to a real signification of the work of ludic in the teaching-learning process on Children Education.

Key-words: Children Education; Teacher's Formation; Ludic; Memory; Representations.

LISTAS DE TABELAS

Quadro I – Estrutura de Análise das Representações Sociais..... 76

Quadro II – Organização e Operacionalização dos Dados..... 83

Quadro III – Formação Inicial dos professores da Escola Arco- Iris..... 87

Quadro IV – Formação Contínua das Professoras da Escola Arco- Íris..... 88

LISTA DE FIGURAS

1. **Figura 1** – Faixa Etária dos docentes..... 87

2. **Figura 2** – Tempo de Experiência de Docência..... 89

3. **Figura 3** – Tempo de Experiência de Docência na Educação Infantil..... 89

4. **Figura 4** – Síntese das Representações de ludicidade das professoras..... 104

LISTAS DE SIGLAS

UFBA- Universidade Federal da Bahia..... 07
RS- Rio Grande do Sul..... 17
OMEP- Organização Mundial de Educação Pré- Escolar..... 19
UNILASALLE- Universidade La Salle..... 20
CELP- Centro de Estudos lúdicos e Pedagógicos (Cachoeirinha/RS)..... 20
UNEB – Universidade Estadual da Bahia..... 20
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia..... 20
ECA – Estatuto da Criança e Adolescente 22
CNE – Conselho Nacional de Educação..... 23
DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais..... 23
COEPRE - Coordenação de Educação Escolar..... 47
PROEPRE - Programa de Educação Pré-Escolar- Campinas..... 48
LDBEN- Lei de Diretriz Base Educação Nacional..... 48
PNE- Plano Nacional de Educação..... 48
GEPEL- Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade..... 57
RS- Representações Sociais..... 75
CONSEPE- Conselho Superior de Ensino de Pesquisa e Extensão..... 85
EAD – Educação a Distância..... 91
PMJ – Prefeitura Municipal de Educação..... 112
UNED - Universidade Nacional de Educação a Distância..... 115
MEC – Ministério da Educação e cultura..... 115
SEF- Secretaria Educação Fundamental..... 115
PPP- Projeto Político Pedagógico..... 131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

A Motivação..... 17

Problemática 21

Contextualizando o Problema..... 21

1. MEMÓRIAS, AUTOBIOGRAFIAS E EXPERIÊNCIAS LÚDICAS: ELEMENTOS REFLEXIVOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL..... 27

1.1 - Memórias: origem e conceitos..... 28

1.2 - Memórias e educação: terreno fértil para a construção e conexão de saberes 31

1.3 - Memórias da Educação de Infância: um pouco da história de seus atores e do brincar no cenário infantil..... 35

1.3.1 Rememorando um pouco a história das instituições infantis e como brincar foi incluído ao longo de sua construção..... 37

1.4 A Formação lúdica do Professor de Educação Infantil: caminhos já trilhados e novos olhares..... 42

1.4.1- A experiência como fonte de formação e auto-reflexão..... 50

***2.* ATUAL PERSPECTIVA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR COMO FLUXO DE EXPERIÊNCIA...**..... 55

2.1- Significados de ludicidade: relembrando as diferenças de termos jogo e brincadeira..... 57

2.2- Ação de brincar no enfoque sociocultural e psicossocial 59

2.3 O brincar como ação experiencial na Educação Infantil..... 62

2.4 A Atuação do professor sobre o brincar infantil como fluxo experiencial 66

3-DIMENSÃO METODOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA DO ESTUDO: CAMINHOS E PERCALÇOS 69

3.1 Pressupostos metodológicos e epistemológicos da pesquisa 69

3.1.1 Sobre as Representações Sociais

3.2 Campo empírico do estudo: nosso cenário e os atores da pesquisa 76

3.3 Os instrumentos escolhidos para o levantamento de dados 78

3.4 Organização e operacionalização da Análise 82

4 - ANÁLISE DOS DADOS: ABRINDO O BAÚ DE MEMÓRIAS... DESVELANDO IMAGENS E TESSITURAS SOBRE AS IDÉIAS ENCONTRADAS 84

4.1 Primeiros achados no Baú: traços e imagens dos sujeitos pesquisados 87

4.2 Escolha profissional – a profissão de "ensinar os pequenos"... os muitos caminhos que levaram as professoras à educação infantil 91

4.3 Representação de ludicidade: alguns traçados de imagens diferentes 100

4.4 Formação inicial e contínua: a ludicidade como arte de ressignificação da prática do professor de educação infantil 105

4.5 Condições de trabalho das professoras de educação infantil: que subsídios a secretaria de educação oferece? 126

4.6 Ambiência de educação infantil: como o lúdico é organizado nos espaços da escola 131

CONSIDERAÇÕES FINAIS 143

REFERÊNCIAS 148

ANEXOS 161

INTRODUÇÃO

ENTRELAÇANDO A EXPERIÊNCIA E A PESQUISA: LINHAS QUE DELINEARAM A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

[...] Quero que vos junteis e compreendais a vida.
Por que sofrerás sempre, homem, pelo papel que adoras?
A carta, o ofício, o telegrama tem suas secretas consolações.
Confissões difíceis pedem folha branca.
Não grites, não suspires, não mates: escreve.
Escreve romance, relatórios,
cartas de suicídios, exposições de motivos, mas escreve.
Não te rendas ao inimigo. Escreve memórias [...]

(Carlos Drummond de Andrade, 1945)

A Motivação

Ao escrever minhas memórias, percebo que o lúdico sempre fez parte de minha vida, desde a infância até os dias atuais. Minha história tem sido como Lurdes C. Moura[1] coloca "um jogo de peteca lembranças" (In: Alves 2004, p.130). Isso, porque vejo esse jogo como um movimento dinâmico, alegre, interativo, e, porque, ao jogá-lo, interajo com muitos companheiros (pais, irmãos, esposo, filhos, parentes, amigos, professores, colegas e alunos). No movimento do jogo há horas para alegria, paixão, risos, ilusões, mas há também o medo de quedas. É assim que observo a minha vida, cheia de experiências, lembranças e ludicidade.

Minhas lembranças de infância vêm da cidade de Cachoeirinha- RS, lugar onde nasci, cresci e onde o lúdico fez parte das minhas atividades diárias, contribuindo muito para minha formação pessoal e profissional. Gostava muito de brincar de faz- de conta. Brincava sozinha, ou com amigos e primos, na maioria das vezes, no porão de minha casa. Nesse

[1] Lurdes Camargo de Moura é uma das leitoras de Rubens Alves. Essa leitora escreveu uma carta ao escritor narrando sua alegria e sensibilidade de ler seus livros e suas crônicas. Sobre isso ver Rubens Alves em "o jogo peteca lembranças". In: ALVES, R. **Se eu pudesse viver minha vida novamente**. Campinas, SP: Verus Editora, 2004.

espaço, usava a imaginação para transformá-lo em vários cenários: caverna secreta, castelo, casinha, atelier de costura e até sala de aula, na qual adorava brincar de professora.

Não tive a experiência de freqüentar a educação infantil, pois naquela época (década de 1970) as escolas públicas não ofereciam muitas vagas para esta modalidade. Assim, comecei a cursar a escola aos sete anos, indo direto para a primeira série. Meu primeiro ano não foi uma experiência boa porque passei por vários professores e tinha muitas dificuldades para ser alfabetizada, tendo como resultado a repetição do ano. Contudo, lembro-me que os outros anos foram bons, mesmo que alguns professores fossem tradicionalistas, como coloca Tardif (2002, p.76): "entre 1965 a 1980, embora os sistemas tivessem sofrido mudanças importantes, especialmente nas práticas pedagógicas e nos currículos, alguns professores continuavam aplicando a [...] reprodução da pedagogia tradicional".

Na segunda etapa da educação (5ª à 8ª série), na década de 1980, tive o prazer de ter professores excelentes, aos quais amei muito. Eram pessoas sensíveis e lúdicas que transformavam suas aulas num verdadeiro encanto. Mas, também, encontrei outros educadores que me deixaram muitas marcas como, por exemplo, o medo de construir meus próprios caminhos da aprendizagem. Segundo Passos (2000, p.103), "a lembrança do que se viveu faz o sujeito agir de forma determinada, também na tentativa de reverter em aspectos positivos, o que das experiências vividas foi negativo". E, talvez na tentativa de reverter ou desconstruir essas marcas, renasceu novamente o desejo de ser professora. Assim sendo, escolhi o magistério.

Além disso, minha irmã fez o curso de magistério, sendo um orgulho para mim e para meus pais ter na nossa família uma professora. Na época de sua formação, adorava ajudá-la na confecção dos trabalhos manuais: desenhava, pintava (palitos, tampinhas e toquinhos de vassoura, como materiais didáticos). Para Tardif (Idem, p.75), muitas escolhas de ser professor já nascem na infância, ou porque essa profissão já provinha de alguém da família. Portanto, acredito ter sido estes os dois motivos (infância e família) que me levaram a escolher o magistério como opção profissional.

Nessa caminhada do magistério, lembro até hoje que foram momentos maravilhosos os que vivenciei no castelo Dom Feliciano[2]. As Irmãs, apesar de serem rigorosas e exigentes,

---

[2] A comparação da Escola Dom Feliciano com um castelo, não está restrito ao campo metafórico, visto que sua estrutura física tem uma aparência de fortaleza, de castelo, mesmo até hoje. Essa escola foi construída a partir de 1920 e iniciou o seu ano letivo em 1926. O colégio *"DOM FELICIANO"* recebeu este nome em homenagem ao primeiro Bispo do Rio Grande do Sul, nascido no Distrito de Dom Feliciano então pertencente à Gravataí – RS. É um Colégio particular, mantido pelas Irmãs do imaculado Coração de Maria. Esta instituição é localizada na Avenida José Loureiro da Silva, 655 – centro, Gravataí /RS.

tinham uma sensibilidade evidente. Nessa formação, passaram por mim pessoas que me proporcionaram muitas aprendizagens, alegrias e que me ajudaram a reacender a imaginação, a criatividade, a sensibilidade e a ludicidade que estavam apagadas na minha memória.

Ao terminar minha formação no magistério, não ingressei diretamente no ensino superior, pois, primeiro, fui fazer o Curso da OMEP[3]. A opção pelo curso surgiu porque nessa época eu já estava trabalhando com a Educação Infantil, e necessitava de um conhecimento maior nessa área. Além disso, percebi que a formação no magistério não havia me proporcionado conhecimentos teóricos e metodológicos para trabalhar com essa etapa da educação. Logo, essa formação ajudou-me a perceber que a minha prática estava mais centrada no ensino, e que estava necessitando trabalhar mais com o lúdico.

Entrei na faculdade em 1988, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, concluindo-o em 1993. Durante toda minha graduação, não tive nenhuma disciplina que abordasse práxis da educação infantil e ludicidade. Entretanto, nessa mesma época, eu trabalhava com uma turma de Jardim (crianças de 4 a 5 anos), numa escola particular de grande porte, no município de Porto Alegre. Essa escola proporcionava aos professores excelentes condições de trabalho, principalmente a formação contínua. De acordo com Oliveira (2002, p.13), "a formação docente é um processo permanente e envolve a valorização identitária e profissional dos professores". Havia encontros pedagógicos e grupos de estudos, nos quais os professores, juntos com uma equipe técnica, abordavam temas sobre as diversas áreas do saber, conteúdos didático-pedagógicos e sobre nossas práticas em sala de aula.

Vale ressaltar o quanto minha prática pedagógica havia se modificado. Já não usava mais livros didáticos, construía os materiais pedagógicos junto com as crianças. Trabalhava muito com desenhos livres, contação de estórias e jogos imaginários. Na minha sala de aula havia vários cantinhos equipados com móveis e brinquedos, onde organizava junto com as crianças várias atividades lúdicas, brincávamos de faz-de-conta, e na hora do pátio levava meus alunos para brincar na 'casinha do Tarzan', ou criávamos outras brincadeiras. O lúdico fazia parte da filosofia da escola, da cultura das crianças e da minha prática como professora de educação infantil, e, por isso, essa escola não sai da minha memória.

Os anos de 1997 a 1999 foram um período de transição nacional, no qual todas as creches deveriam fazer parte do sistema educacional. Foi um novo momento de busca, visto

---

[3] OMEP - Organização Mundial para Educação Pré-Escolar- surgiu em 1948 com contratos de trabalho com a UNESCO com a finalidade e atender as crianças de 0 a 7 aos de todas as classes. No Brasil, a OMEP foi fundada em 1956, suas equipes fundadoras dirigiam cursos particulares para professores pré-escolares. (KRAMER, 1995).

que entraram em vigência novas leis e teorias que tratavam sobre a educação infantil. Nessa busca, participei de encontros que discutiam a política da educação infantil, principalmente no que dizia respeito à de formação de professores e a importância da ludicidade para educação infantil. Cursei a Especialização, Pós- Graduação *Lato Sensu* em Educação Psicomotora: Psicomotricidade Relacional (UNILASALLE-1999), que tinha como foco a ludicidade na formação do professor. Especialmente, a disciplina Formação Pessoal do Adulto, que oportunizou uma vivencia lúdica e corporal como um meio a mais para completar a formação.

Concluí minhas atividades profissionais nos município de Cachoeirinha e Porto Alegre, participando de estudos e atuando no CELP- Centro de Estudos lúdicos e Pedagógicos, realizando trabalhos de formação contínua com os professores através de oficinas de construção de jogos e vivências lúdicas. Nessas experiências, percebi o quanto as crianças se desenvolviam com os jogos e brincadeiras, mas, também, ouvia muitos professores dizerem que não acreditavam em atividades lúdicas, porque eram somente divertimento, ou passa-tempo.

Após fixar residência na Bahia, em 2000, vivenciei novas experiências que contribuíram muito para ampliar minhas inquietações sobre as práticas lúdicas dos professores da Educação Infantil; como docente no Programa de Formação Rede UNEB 2000, Campus de Ipiaú, no curso de Pedagogia, nas disciplinas de Práticas Pedagógicas e Estágio Supervisionado.

Atualmente, trabalho como docente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no curso de Pedagogia[4], nas disciplinas de Educação Infantil, Psicologia da Educação e Atividades Lúdicas. No curso de Pós-Graduação, especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia, lecionei as disciplinas Psicomotricidade e Ludicidade. Essas disciplinas (da graduação e da pós-graduação) têm como princípio norteador a superação da fragmentação discurso teórico *versus* prática, o que nos possibilita, coletivamente, analisarmos os fundamentos didáticos e psicopedagógicos que alicerçam o ato de educar referenciado na ludicidade.

[4] Oferecemos na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Campus Jequié-BA dois cursos de Pedagogia. O primeiro curso criado foi Licenciatura em Pedagogia, e o segundo o curso de Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais que faz parte do convênio entre UESB e a Prefeitura Municipal de Jequié.

Problemática

Na minha trajetória como educadora, deparei-me com professores com dificuldade de trabalhar com o lúdico em sua prática. Posso afirmar, de acordo com essa experiência, como docente da UESB nos cursos supracitados, que grande parte dos professores demonstra não reconhecer a ludicidade como agente potencial para o processo ensino-aprendizagem. Essa posição também é apontada nas pesquisas recentes de Angotti (2008, p.491) que diz:

> Diferentes situações de pesquisa (ANGOTTI, 1998) e trabalhos de extensão revelam descrédito por parte de professoras de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental no potencial das atividades lúdicas, não reconhecendo a possibilidade de trabalho com o conhecimento e desenvolvimento por meio destas atividades.

Tal problemática é identificada, presentemente, no desenvolvimento do Projeto de Extensão Brincasol[5] para a comunidade UESB. Durante essa experiência, através de minhas observações e reflexões como coordenadora, e também a partir de relatos dos professores, percebi que as escolas de educação infantil não valorizam as brincadeiras, as fantasias e jogos do faz-de-conta no trabalho de sala de aula, limitando-se a desenvolver atividades de recreação orientada, atividades com lápis e papel e jogos de atividades realizadas na mesa, apenas com o objetivo de atender ao programa da escola.

Diante dessas experiências surgiram algumas indagações: Por que os professores de educação infantil não utilizam o espaço da escola para promover atividades lúdicas? De que forma vivenciaram a ludicidade em suas experiências passadas pessoais? Como a ludicidade se fez presente na formação inicial? E, como a vivenciam em suas práticas educativas?

Contextualizando o Problema

Partimos do pressuposto que contemplar o lúdico e a brincadeira como princípios norteadores das atividades didático-pedagógicos e, como elementos mediadores das aprendizagens significativas é, sem sombra de dúvida, uma prática necessária para os professores de educação infantil. Essa reflexão sucede de vários estudos que comprovam que o jogo, além de ser uma fonte de prazer e descoberta para a criança, é a tradução do contexto sociocultural refletido na cultura (experiências).

---

[5] Em 2004, foi construída na Creche Casinha do Sol (UESB); Jequié/Bahia, através do Projeto de Extensão *Brincando & Aprendendo:* um espaço de práticas interdisciplinares em educação, uma sala Lúdica e Pedagógica, com o codinome BRINCASOL; Este espaço foi organizado com o intuito de auxiliar os alunos do Curso de Pedagogia no processo de reflexão – teoria e prática, quando estiverem atuando com as crianças da creche.

Do mesmo modo, consideramos a ludicidade como uma dimensão fundamental para o ensino nas instituições educativas, principalmente para a educação infantil, porque é também inerente às formas de pensar, sentir e agir das crianças. E acompanhamos que tal dimensão vem aparecendo no campo legal, ainda que timidamente, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), no seu artigo 59 (BRASIL, 1996). É mencionada, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CEB nº 01, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999), as quais estabelecem que todas as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores: princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Fica ainda bastante evidente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1999, p.23), o qual estabelece que as atividades lúdicas devem fazer parte das atividades permanentes, devendo ocorrer dentro da instituição de educação infantil.

Ainda assim, percebemos algumas lacunas no campo da legislação educacional. A Lei nº 9394/96, em seus artigos, não traz nenhuma referência à ludicidade na formação docente. Além disso, no seu Art 62[6], a lei deixa um sentido ambíguo no que tange aos níveis exigidos para a formação docente na educação básica, assim como o art.61[7], que estabelece fundamentos para a formação de professores dos diferentes níveis e modalidades de ensino. A Lei estabelece como formação as experiências e os saberes práticos dos professores de educação infantil, por meio de curso de capacitação em serviço; ou então, por meio de cursos de qualidade que garantam a articulação entre pesquisa, extensão e ensino, em nível superior. Todavia, essa formação será oferecida por institutos de educação ou EAD, locais que não garantem uma política global de formação. Para Brzezinski (2002, p.14), trata-se de uma "política de desvalorização nos cursos que formam profissionais da educação".

Para atender às normas da Lei nº 9394/96, foram designadas as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação (BRASIL/CNE/CP021/2001) que até recentemente norteavam os cursos de formação dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Vale ressaltar que a ludicidade não é

---

[6] Art.62. A formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

[7] Art.61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidade de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;

II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

citada no âmbito das Diretrizes (BRASIL/CNE/CP021/2001), visto que sua finalidade era adequar a formação de professores às demandas do mercado globalizado. Esse tipo de formação centrava-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico profissional, tratando-se, portanto, de uma formação prática, simplista e prescritiva, fundamentada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar. (VEIGA, 2005).

No entanto, sob ótica contrária às Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL/CNE/CP021/ 2001), muitos pesquisadores como Negrine (1994), Santos (1997), Luckesi (2000) e Kishimoto (2001a, 2002, 2006b) defendem, em suas investigações sobre ludicidade e formação de professores, a necessidade de uma formação inter, multi e transdisciplinar[8] que atenda aos aspectos da aprendizagem global, da cidadania consciente, da inclusão, da ludicidade, e que os professores desempenhem atividades teórico-práticas, possibilitando reflexões constantes sobre suas práticas.

Apesar do avanço teórico e das propostas inovadoras para a formação do professor, temos ainda, muitos currículos de cursos de Pedagogia formatados de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL/CNE/CP 2001), que deverão se reestruturar de acordo com os documentos oficiais mais recentes que tratam da formação para educação básica. Estes documentos são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL/CNE/CPNº05/ 2006) que apontam a ludicidade, dentre outros aspectos, como um componente importante para o processo ensino- aprendizagem considerando-a relevante para a formação de professores.

As DCN (BRASIL/CNE/CPNº05/ 2006) para o Curso de Pedagogia esclarecem que o currículo do curso inicial de formação de professores deve garantir uma formação lúdica para os professores. O atual documento abre novos caminhos para colocarmos em prática uma formação que valorize a formação inicial e continuada dos professores da educação infantil. Entretanto, mesmo que tais diretrizes enfatizem a necessidade da ludicidade na formação do professor, conforme o artigo 6º, ainda há professores de educação infantil com resquícios de

[8] Esses termos surgem ligados à finalidade de corrigir possíveis erros e a improdutividade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar das diversas áreas de conhecimento. Segundo Santomé (1998, p.70-74) a crítica à compartimentação das matérias é igual à dirigida ao trabalho fragmentado nos sistemas de produção da sociedade capitalista, a separação entre trabalho intelectual e manual, teoria e prática. Para o autor, os termos inter, multi e transdisciplinar são níveis da intedisciplinariedade, conceitua da seguinte forma: **interdisciplinariedad**e implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras. A **multidisciplinariedade** seria a mera justaposição de matérias diferenes, oferecidas de maneira simultânea, com a intenção de esclarecer alguns dos seus elementos comuns. A **transdisciplinariedade,** conceito que aceita a prioridade de uma transcendência, de uma modalidade de relação entre as disciplinas que as supere, ou seja, se constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre as disciplinas.

formações que não valorizam o lúdico em suas práticas ou que trabalham esse aspecto sob diversas concepções: "do espontaneísmo ao tecnicismo" (WAJSKOP, 2005). Ressalvemos que o artigo 6º diz:

> [...] Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um *núcleo de estudos básicos* que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará. [...]; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; [...] k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; [...]

A ludicidade na formação de professores tem sido apontada como uma dimensão importante e necessária ao processo ensino- aprendizagem em nível de Educação Infantil. Saber quem é o professor que utiliza o brincar em sua prática, o que faz/como faz, o que pensa/como pensa, o que aprende e de que forma, tem sido uma inquietação de numerosos pesquisadores, o que não difere da nossa preocupação.

O estudo ora realizado teve como propósito responder aos seguintes questionamentos:

1. Que representações de ludicidade possuem os professores de dez classes de Educação Infantil da rede municipal de Jequié-Bahia?

2. Como essa dimensão se fez presente em suas vidas enquanto estudantes no passado e de que forma esteve presente em sua formação inicial/continua?

3. Como incidem em suas práticas pedagógicas atuais?

O objetivo principal do trabalho foi conhecer o que pensam os professores sobre o lúdico na educação infantil. Com isso, pretendemos aprofundar discussões sobre como o lúdico foi focado na formação pessoal e profissional dos professores, e compreender como a ludicidade está sendo trabalhada e representada nessas relações do cotidiano da formação de professores.

A partir desse objetivo, é intenção da pesquisa descrever os significados do lúdico nas memórias desses professores, identificar de que forma a ludicidade esteve presente em sua formação inicial/continua e refletir sobre o modo como a ludicidade vem repercutindo em

suas práticas pedagógicas. Com esse propósito, o trabalho procura contribuir para uma ressignificação do papel da ludicidade no processo de ensino/aprendizagem.

Nas últimas décadas, vários autores vêm se dedicando a trabalhos sobre a formação do professor. Na pesquisa bibliográfica para este trabalho, constatamos que o que vem sendo produzido sobre a formação do professor de educação infantil são temas concernentes à construção da identidade profissional, ao desenvolvimento profissional, seus saberes e suas dimensões.

Neste estudo, defendemos a dimensão lúdica na formação inicial e contínua como um processo de reflexão *in loco*. Esse tipo de formação está centrado na experiência, na memória e na narrativa (escrita autobiográfica), consistindo-se em elemento importante para o exercício da reflexividade, ou seja, levando os professores à reflexão crítica da sua prática. A ludicidade é apreendida neste trabalho sob o olhar sociocultural e psicossocial, tomando o lúdico como fluxo de experiência.

Consideramos as histórias de vida (pessoais e profissionais) dos professores uma ferramenta dinâmica propulsora do desenvolvimento de uma consciência crítica (como dizia Paulo Freire) ou de uma formação assentada na reflexão, ou seja, apontamos em última instância à formação do professor reflexivo, aquele professor capaz de pensar sobre suas ações, durante e após realizá-las.

Nessa perspectiva, adotamos como metodologia de pesquisa o estudo de caso numa perspectiva qualitativa, considerando como abordagem de análise a teoria das representações sociais, num paradigma interpretativista, a partir de escritos autobiográficos.

Assim sendo, utilizamos como subsídios teóricos os autores: Dewey (1967) Benjamin (1984, 1994), (1997), Halbwachs (1990), Portelli (1997), Josso (2004), Nóvoa (1995, 1997, 2002), Huberman (1995), Tardif (2002), Tanuri (2000), Arroyo (2004), Formosinho (2007), Kishimoto (1999, 2007, 2008), Kramer (1996, 2006), Deheinzelin (1994), Malaguzzi (1999), Huizinga (2004), Ariès (1981), Brougère (1998, 2002, 2006), Vygotsky (1998, 2001), Csikszentmihalyi (1999), Luckesi (2000, 2007), D'Ávila (2007), Maturana (2004), Moscovici (2001, 2003), Jodelet (2001) e outros.

Em síntese, este trabalho se organiza em quatro capítulos, distribuídos da seguinte forma: no primeiro capítulo, versamos sobre conceito e significados da memória, defendendo-a como um terreno fértil para desconstrução e construção dos saberes e justificando-a como um excelente recurso metodológico para trabalhar a investigação e formação de professores. Em seguida, acentuamos pontos relevantes sobre *Memórias da Pedagogia da Infância: seus*

atores e o brincar no cenário educacional, apresentando como as instituições infantis incluíram o brincar ao longo de sua constituição. Após, tratamos a *Formação do Professor de Educação Infantil: caminhos já trilhados e novos olhares,* que tem a finalidade de traçar pontos relevantes sobre a história da formação de professores de educação infantil, focalizando a ludicidade no seu percurso, bem como, tratar a formação de professores sob o ponto de vista da auto-reflexão ou autoconhecimento, baseado na abordagem experiencial.

No segundo capítulo deste trabalho, apresentamos os significados de ludicidade: relembrando as diferenças dos termos jogo e brincadeira. Esse tópico tem como propósito vislumbrar como os termos jogo, brinquedo e brincadeira vêm sendo referenciados nos seus sentidos/significados. Seguidamente, discorremos sobre a ação de brincar no enfoque sociocultural e psicossocial. A seguir, tratamos o brincar como ação experiencial na educação infantil e finalizamos abordando acerca da atuação do docente sob esse novo olhar.

No terceiro capítulo são apresentados os caminhos da pesquisa, as escolhas metodológicas e epistemológicas que fundamentam este trabalho, bem como os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e algumas informações sobre o cenário empírico e os sujeitos participantes do estudo.

No quarto capítulo apresentamos a análise e interpretação das escritas, falas e observações das professoras da escola municipal Arco- Íris, sujeitos de nosso estudo, acerca do que pensam sobre o lúdico na educação infantil, nas memórias de sua infância-escola, sua formação inicial/contínua e de que forma a representação de ludicidade vem repercutindo em suas práticas pedagógicas.

1. MEMÓRIAS, AUTOBIOGRAFIAS E EXPERIÊNCIAS LÚDICAS: FLUXOS REFLEXIVOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL

"A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la".
(Gabriel Garcia Márquez, 2003)

Escrever memórias confere ao sujeito a possibilidade de mostrar sua vida. Mas, além disso, escrever memória leva a desvendar suas próprias histórias e de outros, significa, ainda mais: desenterrar o baú cheio de lembranças, imagens, recordações e experiências. Escrever memórias é, primordialmente, reeditar nosso presente e alterar o futuro, pois "experiência sempre pode e deve ser contada de outra forma, cabendo a nós dar-lhe sentido" (KRAMER, 2006. p.67).

Desse modo, estamos nos propondo a apresentar, inicialmente a ação da memória na educação como um caminho, como sustentáculo para a formação de professores. Junto a ela, resgatar o percurso em que o lúdico foi trilhado nas instituições da educação infantil e na formação de seus professores, fazendo-se desvelar os "modelos" presentes na pedagogia infantil. Esses modelos serão como uma bússola para que possamos, no capítulo posterior, fazer uma reflexão sobre o lúdico na prática pedagógica do professor de educação infantil. Tentaremos abordar de que forma essas práticas se configuram como representações, que se desdobram em concepções (ou vice-versa), e quais as que podem ser influenciadas e identificadas na compreensão presente de um novo fazer/pensar das práticas propostas pedagógicas dos professores de educação infantil.

Para tanto, organizamos esse capítulo inicial da seguinte maneira: *Memória: Origem e Conceitos*, tendo por objetivo focalizar a memória em seu conceito e significados. Após, *Memória e Educação: terreno fértil para a construção e conexão de saberes,* objetivando defender a desconstrução de saberes que foram constituídos de modo fragmentado, em busca da construção de saberes conexos e complexos; *Memórias da Pedagogia da Infância: seus atores e o brincar no cenário educacional,* apresentando como a imagem da infância e dos professores foi representada culturalmente, assim como o modo que as instituições infantis incluíram o brincar ao longo de sua constituição; *Formação do Professor de Educação Infantil: caminhos já trilhados e novos olhares,* que tem a finalidade de traçar pontos relevantes sobre a história da formação de professores de educação infantil, focalizando a

ludicidade no seu percurso, bem como abordar a formação de professores sob o ponto de vista da auto-reflexão ou autoconhecimento, baseado na abordagem experiencial.

1.1 Memórias: Origem e Conceitos

> Tanto Emília falava em "Minhas Memórias" que uma vez Dona Benta perguntou: _ Mas, afinal de contas, bonequinha, que é que você entende por memórias? _ Memórias são a história da vida da gente, com tudo o que acontece desde o dia do nascimento até o dia da morte. [...]
>
> (Monteiro Lobato, 1994)

No livro "Memórias de Emilia", história criada por Monteiro Lobato, encontramos uma bonequinha falante que resolve escrever suas memórias. Uma figura fictícia que foi tecida por palavras e, dessa forma, decide dar vida a si própria escrevendo sua autobiografia. Desse modo, podemos compreendê-la como uma "vivente com palavra" (LARROSA, 2002), visto que sua história está sempre viva em nossas lembranças.

Nesse estudo sobre o conceito e significado de memória, nossa primeira busca foi o dicionário de significados[9], no qual encontramos o verbete "memória": "faculdade de reter as idéias, impressões e conhecimentos adquiridos. Lembranças e reminiscências. Relato: exposição, narração". Procuramos, também, a origem do termo memória no dicionário de filosofia, e encontramos em Abbagnano (2000), a raiz da palavra memória, em grego **μνημη** em latim **Memoria,** em inglês **Memory**, em francês **Mémoire,** em Alemão **Gedächtnis** e italiano **Memoria**, cujo significado é a possibilidade de dispor dos conhecimentos passados. Conforme o autor, por conhecimentos passados "é preciso entender os conhecimentos que, de qualquer modo, já estiveram disponíveis, e não já simplesmente conhecimentos do passado[10]. O conhecimento do passado também pode ter informação nova" (Idem, p.657).

O estudo sobre a memória não é recente. Vem sendo realizado desde a Antigüidade grega, quando a memória já fascinava os filósofos da época. Na Grécia clássica, *Mnemosyne, a* deusa da memória, era a protetora dos poetas. *Mnemosyne* era deusa titã, sendo filha do Céu e da Terra – da junção de Urano e Gaia – e irmã do Tempo e do Espaço – Chronos e Okeanós,

---

[9] Dicionário Houaiss, 2005, p.444.

[10] Para Abbagnano (2000, p.657) conhecimento do passado também não é simplesmente marca, vestígio, pois estas são coisas presentes, não passadas.

mãe das musas *Melete, Meneme, Aoidé* – Exercício, Memória e Canto, cujo coro ela conduz e preside a função poética que, entre os gregos, era considerada como uma função sobrenatural. (KENSKI, 1997).

Conforme Kenski (Idem), como protetora, Mnemosyne garantia aos poetas a "visão inspirada", reconhecimento para o qual se preparavam por meio de exercícios mentais e aprendizagem da técnica poética. Por isso, para Platão "a memória transporta o poeta ao coração dos acontecimentos antigos, em seu tempo" (p.41). Lembramos que foram Platão e Aristóteles que enunciaram o conceito de memória como "*conservação de sensações* e "*reminiscência*". Depois, Aristóteles contribuiu com outras características para o termo, dando o significado de *Memória retentiva* ou *conservação* – ou memória como *recordação* (ABBAGNANO, Idem).

Certeau (1994, p.335), estudioso das práticas culturais, define assim memória: "no sentido antigo do termo, que designa uma presença à pluralidade dos tempos e não se limita, por conseguinte, ao passado". Para ele, a experiência é uma memória, cujos "conhecimentos não se podem separar dos tempos de sua aquisição e vão desafiando as suas singularidades." (p.158). Por essa razão, entendemos que a memória amplia o nosso horizonte de possibilidades, pois ela "produz uma ruptura instaladora" (p.161) e nos mobiliza a gerar novas ações.

Benjamin (1994) apresenta-nos reflexões importantes sobre a memória. Segundo o autor, a memória é a mais épica de todas as faculdades - *Mnemosyne, a* deusa da reminiscência, era para os gregos a musa da poesia épica. E nos afirma que:

> A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os conhecimentos de geração em geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo. Ela inclui todas as variedades da forma épica. Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. [...] Tal é a memória épica e a musa da narração. (p.211).

O significado de memória para Benjamin (1984) está fundamentado no seu enredo e na tessitura de sua experiência acumulada como historiador. Para ele, a reminiscência possui qualidade de cultivar a tradição, de manter sempre viva suas relíquias, justamente por que pode ser contada e recontada, alcançando, com isso, ampla circulação social, pois tem uma dimensão utilitária e uma ligação estreita com seus ouvintes. Por esse ponto de vista, a história está articulada com a memória e com a preservação de um saber-fazer socialmente constituído e cuidado.

Para Halbwachs (1990), cujos estudos estão centrados na memória coletiva, a memória traduz um conjunto de lembranças, resultantes de um processo de seleção que reconstrói o passado com a ajuda de dados do presente. Por outro lado, as recordações dão margem a novas criações através de tentativas, para ajustar tudo aquilo que vivemos e aprendemos no decurso de nossas vidas. Ele nos esclarece o significado de lembrança:

> [...] é em larga medida, uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifesta-se já bem alterada. (p.71).

Segundo Halbwachs (Idem), o indivíduo pode participar de duas espécies de memórias: as memórias individuais e, se o quisermos, memórias coletivas. Essas duas memórias são distinguidas pelo autor como: uma **interior** ou **interna**, e a outra **exterior**. Ou, então, sob a forma de ***memória pessoal*** e ***memória social.*** A primeira, ele chamaria de ***memória autobiográfica,*** e a segunda, de ***memória histórica***[11]. Lembramos ainda que a primeira se apóia-a na segunda, pois toda história de nossa vida faz parte da história geral.

As memórias individuais, apesar de serem construídas a partir de vivências socialmente compartilhadas, serão sempre singulares e únicas, pois cada sujeito traz consigo uma experiência própria de vida. Nessa perspectiva, Portelli (1997, p. 16) lembra que:

> [...] a memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais.

Diante das colocações do autor, podemos compreender que as lembranças pessoais são inteiramente únicas, não repetíveis. A história de cada um não poderá ser igual a de qualquer outra pessoa. Neste sentido, ela sempre contribuirá com mais uma versão dos fatos vividos enriquecendo e ampliando o patrimônio histórico – cultural.

Nos estudos de Nóvoa (1995), Larrosa (1999, 2002), Kramer e Souza (1996), Souza (2007), Alves (1996) e outros, a memória também é compreendida como história de vida, narrativa ou autobiografia. Esses pesquisadores estudam as memórias sob uma abordagem

[11] Todas as palavras desse parágrafo que estão em negrito e itálico são grifos nossos, com a intenção de chamar a atenção do leitor, pois o autor distingue o conceito de memória coletiva e individual. Vale lembrar que o nosso estudo concentra-se em escritas autobiográficas.

experiencial ou das histórias de vida, no âmbito da pesquisa e da educação, como prática de investigação/formação do adulto.

Ressaltamos que, para esses autores, a memória é uma construção social e coletiva, que se vincula às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. Como nos diz Souza (2007, p.4), "as narrativas permitem lidar com dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas."

Por fim, aprendemos que a abordagem experiencial ou das histórias de vida, tem se revelado como recurso metodológico por excelência na educação de adultos. Por isso, entendemos que esse tema é importante e necessário para nossos estudos, proposta que aprofundaremos mais adiante.

1.2 Memória e Educação: terreno fértil para a construção e conexão de saberes

Quando falamos em memória, logo nos recordamos de fatos e acontecimentos que foram vivenciados por pessoas, em um dado tempo e lugar, e que, naturalmente, ficam registrados em histórias. Essas histórias de vida dos sujeitos são cercadas de múltiplas referências e culturas e, quando narradas, podem ser uma presença no mundo, presença capaz de construir, reconstruir, desconstruir imagens de homens/mulheres, enfim, toda uma sociedade.

Como afirma Pimenta (2001, p.43), "educação é móvel (é prática social histórica), que se transforma pela ação dos homens em relação". Igualmente, entendemos a educação como matriz de referências, pois, somos formados na sociedade através de vínculos (familiares, sociais, culturais, ideológicos) e percebemos a escola como um lugar privilegiado de memórias, visto que ela é mais uma peça das múltiplas referências que constituí o sujeito.

A memória na escola faz-nos resgatar a esfera cotidiana como se dão as práticas pedagógicas, o currículo, a formação e a profissionalização do educador (ALVES, 1996), da modernidade e da educação pós-moderna. Acreditamos que contar, ouvir e escrever memórias sobre os saberes, as experiências e identidades dos sujeitos (alunos e professores), ajuda-nos a entender porque o conhecimento produzido pela contemporaneidade é visto de modo compartimentalizado, ou especializado em demasia, e, talvez nos ajude a reaver e reeditar novas histórias em espaços/tempos diferentes das que já foram editadas.

Na obra de Arendt (2007) "*A Condição Humana*", encontramos que a Era Moderna trouxe consigo "a glorificação teórica do trabalho, que resultou na transformação efetiva de toda a sociedade em uma sociedade global e operária" (p.12). Outras características da modernidade podem ser descritas como: a separação entre o "privado" e "público" [12], uma tradição iluminista de pensamento secular - determinista, ordenado, materialista, racionalista e individual, que foram defendidas pelo pensamento cartesiano de Descartes.

A sociedade, hoje, é chamada também de "sociedade neoliberal" (organizada materialmente pelo mercado e pela não intervenção do Estado), por ser um fenômeno unificado e global. [1] Segundo Frei Betto (2005), o Neoliberalismo é o novo caráter do velho capitalismo. Este adquiriu força hegemônica no mundo a partir da Revolução Industrial no século XIX. Lembramos que o capitalismo transforma tudo em mercadoria, bens e serviço, incluindo a força de trabalho. O neoliberalismo reforça, mercantilizando os serviços públicos como a saúde e a educação. Suas características são: liberalismo econômico; corte de despesas públicas e benefícios sociais; velocidade, da informação; flexibilidade e inovação.

Nesse sentido, de acordo com Deacon e Parker (1999), entendemos que a modernidade trouxe outras características que afetam a educação da forma mais rigorosa, que é a emergência de um sistema mundial de Estados-Nações[13], carregando em seu bojo as guerras mundiais, a destruição ambiental, progresso para poucos e pobreza/fome para muitos.

Lembramos, ainda, que a educação ocidental moderna está ligada à escolarização de massa desde o século XVIII, e assume uma variedade de discursos educacionais e pedagógicos como: religiosa, tradicional, liberal, centrada-na-criança, comportamentalista, socialista, progressista, construtivista, pedagogia crítica. Contudo, esses discursos educacionais, segundo Deacon e Parker (Idem, p.98) "ironicamente baseiam-se num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade", ou seja, são vários modelos pedagógicos com concepções diferentes, mas, que tem em seu cerne, ainda, uma educação padronizada e marcada pela racionalização e fragmentação do saber.

---

[12] Podemos compreender melhor esse tema nas obras Hannah Arendt, no seu livro "*A condição Humana*" 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, nas pag. 78-81, onde a autora faz uma análise social do problema. E na obra de Antonio Nóvoa, ***"Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*.** Lisboa/Portugal: EDUCA 2002", pag. 16-19, que versa a questão sob enfoque educacional.

[13] Conforme Morin (2002, p.65) "Estado-Nação é uma sociedade territorial organizada". Para o autor, este tipo de sociedade é muito complexo, que é preciso não só opor, mas também associar, fundamentalmente, a noção "comunidade" e a noção de "sociedade". E ele complementa: "nação é uma *sociedade,* em suas relações e interesses, competições, rivalidades, ambições, conflitos sociais e políticos. Mas, é igualmente, uma comunidade de identidade, uma comunidade de atitudes e uma comunidade de relações ante o estrangeiro e, sobretudo, ante o inimigo".

Como podemos perceber, há uma incoerência entre os discursos e as práticas. Isso acontece porque todas as ciências estão passando por uma fase de transição paradigmática, ou seja, as ciências estão procurando definir um novo perfil teórico e sociológico do conhecimento. Dessa forma, "[...] a relação entre o moderno e o pós-moderno é, pois, uma relação contraditória. Não é de ruptura total como querem alguns, nem de linear continuidade como outros. É uma situação de transição em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade". (SANTOS, 1999, p.103).

Entendemos que alguns discursos educacionais, como os da teoria crítica/social, têm procurado romper com o paradigma dominante, pois essa proposição é vista por alguns estudiosos pós-modernos como uma busca incessante de alternativas para a reciclagem da realidade. Contudo, como a ciência pós-moderna é uma ciência assumidamente analógica[14], faz-se necessário, então, outras formas emergentes para transformá-la. A propósito disso, Santos (2003, p.72) afirma:

> Já mencionei a analogia textual e julgo que tanto a analogia lúdica como analogia dramática, como ainda a analogia biográfica, figurarão entre as categorias matriciais do paradigma emergente: o mundo, que hoje é natural ou social e a amanhã será ambos, visto como um texto, como um jogo, como um palco ou ainda como autobiografia.

Concordamos com o autor quando ele diz que as analogias lúdica, dramática e biográfica se constituem em formas emergentes para tentarmos romper com nossa visão compartimentalizada de mundo. A fragmentação do saber se deu historicamente porque que as ciências naturais e sociais foram compreendidas como ciências distintas e dicotômicas pelo pensamento moderno. Por isso, faz-se urgente que a escola resgate o saber local, para poder construir ou reconstruir um saber total[15]. Nesse sentido, trabalhar a memória lúdica no contexto escolar da educação infantil é uma possibilidade de reconstituir a história do lugar, de onde falam seus sujeitos e portadores de saberes ainda fragmentados.

Lembramos que a idéia de Santos, de mantermos viva a memória na escola, com histórias escritas sobre os problemas que ocorrem em cada local, corrobora com as reflexões de Nóvoa (2002, p.14), que defende a narrativa como possibilidade de reflexão e

---

[14] Segundo Santos (2003, p.72), "analógica que conhece o que conhece pior através do que conhece melhor". Entendemos por analogia comparações e relações de idéias, ou seja, idéias na mesma linha de raciocínio, justificando os dois conceitos.

[15] O conhecimento total apresentado aqui por nós e defendido por Santos (2003), como "total como um saber integral, globalizado ou pleno", não tem o mesmo sentido do "total" ou da "totalidade" conservado pelo paradigma dominante, que significa poder absoluto, fechado, controlador e dominador, que ainda é muito utilizado em nossa sociedade.

conhecimento. Para o autor, "estamos sem sociedade" (Idem. p.15), pois, para muitos (alunos, professores e pais) a escola não tem qualquer sentido, não se inscreve numa narrativa coerente do ponto de vista dos seus projetos pessoais ou sociais.

Numa mesma perspectiva, mas por caminhos[16] diferentes, Morin (2007) propõe uma nova visão quanto à complexidade do mundo atual. Ele traz reflexões importantes sobre os problemas que vêm acontecendo em nosso planeta (globalização, ameaça de morte nuclear e ecológica, necessidade do valor humano), e proclama a necessidade de se religarem os conhecimentos. No entanto, a construção do saber para o autor, é um estudo complexo, porém, fascinante, pois leva-nos a pensar, refletir, desconstruir e reconstruir caminhos de aprendizagens que nos levam a um conhecimento muito mais abrangente.

Para compreendermos melhor o pensamento do autor, buscamos as idéias defendidas por Ardoino (2007, p.548) sobre o significado do termo "complexo". E ele diz: "tecido, trançado, enroscado, mas também cingido, enlaçado, aprendido pelo pensamento. [...]". Nesse sentido, podemos dizer que o conhecimento não é simples e claro, mas ele pode ser como Morin (op. cit.) aponta:

> [...] todo conhecimento é tradução a partir dos estímulos que recebemos do mundo exterior e, ao mesmo tempo, reconstrução mental, primeiramente sob forma perceptiva e depois, por palavras, idéias, teorias. [...] Faço questão de lembrar [...] a necessidade da reflexão, pois a reflexão e o que mais falta. [...] a fim de evitar o empilhamento e acumulação dos conhecimentos. (MORIN, 2007, P.491)

Segundo Morin, a relação dos saberes e sua recombinação entre si são muito diferentes da abordagem enciclopédica, que consiste em empilhar os conhecimentos sem estabelecer relações com ele. Para ele, a palavra *complexus* significa "o que está ligado, o que está tecido" (2007, p.564). Nesse sentido, entendemos que é necessário criarmos possibilidades para os sujeitos escolares (professores e alunos) tecerem suas idéias, pensamentos e memórias, pois "uma das finalidades da educação é permitir a cada um ter consciência da sua condição humana, situando-a em seu mundo físico, em seu mundo biológico, em seu mundo histórico, em seu mundo social, a fim de que tal condição possa ser assumida" (Idem, p.199).

---

[16] A palavra caminho é utilizada por Morin (2003), para dar o sentido ao método. "o método não é uma trajetória final, mas, um caminho com trajetória em espiral, portanto, é impossível reduzir o método/ caminho/ ensaio/ travessia/ pesquisa /estratégia a um programa e ele tampouco pode ser reduzido à constatação de uma vivencia individual" (p.13).

Há uma possibilidade para a escola alcançar esse objetivo, entretanto, é necessário oferecer um quadro de referências mais amplo de culturas para os seus sujeitos. Morin (p.499) nos alerta que essa cultura "não é saber tudo sobre um pequeno ponto", mas tem a finalidade de auxiliá-los a adquirir uma cultura da complexidade (linguagens, o lúdico, a imaginação, as inter/intra-relações), já que "a cultura é a argamassa, um cimento que permite construir sentido integrado do conhecimento" (op.cit.). E, para colocar essa cultura em prática, acreditamos que trabalhar com as memórias pode ser um terreno fértil para a construção e conexão dos saberes, notadamente, os saberes da prática profissional docente.

A memória é um caminho imaginário cheio de experiências que busca o saber. Para Morin (p.395) "a história de vida pode desempenhar o seu papel de passarela entre passado e o devir, não pela previsão do futuro, mas sim porque ela permite reencontrar a via de um projeto inédito a partir de uma memória retrabalhada".

As histórias de vida na escola, portanto, podem ser compreendidas como um caminho para a formação dos sujeitos. Ela cria possibilidades para o sujeito traçar suas próprias trilhas, oportunizando-o cometer erros quando optar por trajetos diferentes daqueles já traçados. Oportuniza, também, ao sujeito, praticar o exercício da reflexividade[17]·, ajudando-o a se dar conta de toda a sua experiência, levando-o a um conhecimento mais global.

1.3 *Memórias da Educação de Infância: um pouco da história de seus atores e do brincar no cenário infantil*

Escrever sobre memória da educação da infância significa escrever sobre um tempo que permite deslocamento sobre as experiências de infância e dos atores que fizeram a história da educação infantil. É um trabalho de pensar, refletir e escrever sobre sua instituição, suas qualidades e defeitos, sua necessidade social ou sua importância educacional. Mas é, sobretudo, "falar um pouco de nós mesmos, quando nos colocamos diante da criança, como pais/ ou educadores e estamos nos interrogando sobre o nosso próprio movimento a partir da criança que fomos." (DIDONET, 2001, p.11).

[17] Nossa abrangência sobre reflexividade, segue a linha de pensamento do teórico Castoriadis, que é entendida como "a possibilidade de que a própria atividade do 'sujeito' se torne 'objeto', a explicação de si como um objeto não-objeto, ou como objeto por posição e não por natureza" (1992,p.224). Ser objeto por posição e não por natureza significa, na nossa compreensão, é o sujeito assumir a dupla postura de *sujeito-objeto* da sua própria práxis.

De acordo com a história, a atenção e a educação à criança foram sendo transformados e até mesmo, em determinados períodos, tomados como um dos indicadores do desenvolvimento cultural de um povo. Apesar disso, parece que tudo o que se tem relacionado à infância, em termos de leis, mostra-se "como fruto da sensibilidade do adulto e não como um direito que ela possui." (CARVALHO, 2003, p.43).

Essa condição também vem sendo apresentada por historiadores e pesquisadores como: Cambi (1999), Kuhlmann Jr. (1998, 2001), e pelo clássico trabalho de Philippe Ariés (1981). Os autores advertem que durante muito tempo as crianças não tinham um papel social, sendo vistas muitas vezes, ora como "*coisas engraçadinhas*", ora como "*idade pecaminosa ou amoral*", ou ainda "*indefesas e frágeis*".

Diante dessas imagens das crianças, passamos a compreender por que a infância não foi valorizada em toda a cultura antiga. A "infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança, [...] não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembranças" (ÀRIES, 1981, p.21). Esse sentimento de insignificância para com a criança persistiu por longo tempo, devido à altíssima mortalidade infantil, que impedia um investimento afetivo desde o nascimento. Além disso, há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza a criança do processo de distinção, separação e exclusão do mundo social.

Conforme Sarmento (2005), a própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade, pois a palavra infância é oriunda do latim *infans*, que significa criança pequena incapaz de falar. Igualmente, "infância é a idade não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo. [...] aluno sem-luz; criança é quem está em processo de dependência; [...] criança é o que não pode e nem sabe defender-se [...]". (p.366).

Ao lado da criança, outra figura excluída e, portanto, não reconhecida pela sociedade antiga era a da mulher. A imagem da mulher nessa época era representada de forma ambígua, ou seja, ao mesmo tempo era marginalizada e exaltada. Ou então, de um lado, a mulher era comparada a uma "santa", e de outro, como o "amor cortês", mas, sobretudo, mantendo sua principal função: de "mãe" e/ou "educadora". (CAMBI, 1999, ÀRIES, 1981).

No entanto, entendemos que com a evolução e modernização do mundo, a mulher passou a conquistar seu espaço, sendo vista hoje como um sujeito importante para a sociedade. Do mesmo modo, aquela imagem de mulher "mãe" e/ou "educadora" tem sido transformada de modo que trabalhar com criança não tem sido mais sinônimo de profissão exclusivamente feminina.

Porém, mesmo com a transformação da sociedade, entendemos que a valorização dos profissionais que exercem o fazer específico de cuidar e educar a criança ainda não é reconhecido, pois a concepção vigente revela que quanto menor a criança com a qual o professor trabalha, menor o reconhecimento da importância do trabalho que ele realiza (ANGOTTI, 2008). Assim, em conseqüência dessa concepção de educação infantil, podemos dizer que nossa sociedade ainda não tem dado a importância necessária para os professores de Educação Infantil, como estes têm, por direito.

Além da desvalorização em torno desses atores, deparamos-nos, também, com o imaginário docente. De acordo com Angotti (2008), existe, ainda, nos espaços infantis, certa predominância da metodologia escolarizante, a falta de protagonismo infantil e o descrédito por parte dos professores no potencial do brincar e das atividades lúdicas. Tais questões nos revelam um possível descrédito em relação à educação infantil.

Diante desse contexto, consideramos oportuno rememorar um pouco mais da história da educação da infância, para compreendermos como essa cultura de desvalorização da criança e educação incluíram o brincar ao longo de sua constituição.

1.3.1 Rememorando um pouco a história das instituições infantis e como o brincar foi incluído ao longo de sua construção

De acordo com Brougère (1998), o brincar foi inserido nas instituições infantis de forma lenta e marginalizada. Isto ocorreu porque, ao longo do tempo, o brincar nas escolas maternais foi marcado por três grandes modos de relacionar o lúdico e a educação: a recreação, o estratagema e o valor educativo inseparável entre trabalho e jogo. Nossa intenção aqui é relembrarmos um pouco a história de como esses modelos de brincar passaram a existir na educação infantil.

Ao longo de muitos séculos a educação das crianças pequenas ficou a cargo da família, particularmente da mãe e de outras mulheres, ou seja, a família era compreendida como a matriz educativa, tornando o brincar da criança como repositório dos costumes abandonados pelos adultos (ARIÉS, 1981). Ressaltamos que essa primeira infância atingia apenas a idade de até dois anos e, segundo o autor acima citado (p.49), a criança “depois dos três ou quatro anos, se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, o infante jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos.”

Nos séculos XV e XVI, com a revolução humanista, novos modelos educacionais foram criados para responder aos desafios criados pela maneira como a sociedade européia então se desenvolvia. Era época do Renascimento, e se desenvolvia no seu seio os germes da nova cultura no plano estético, político, científico e filosófico com impulso da criatividade, aprendida através de Platão e Aristóteles. Assim, Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) sustentavam que a educação deveria respeitar a natureza infantil, caracterizada pela espontaneidade e pelo instinto do jogo. O ensino para a criança deveria ser desenvolvido "com toda a afabilidade", de modo a se respeitar o caráter lúdico da infância e despertar o interesse da criança. (CAMBI, 1999).

No entanto, a partir do fim do século XVII, tempo de sensível transformação econômico-social, uma mudança considerável ocorreu quando as famílias passaram a achar-se cada vez menos idôneas para educar as crianças e passou a existir a instituição de ensino (ÀRIES, 1981, CAMBI, 1999). Deste modo, surge uma nova fase de educação de criança na Europa, sendo marcada, esta época, como um período contraditório, confuso, racionalista, individualista e absolutista.

Assim nascem as primeiras instituições para crianças, como as *Créche* (termo francês que equivale à manjedoura), as "*rodas de expostos*" [18] que tinham o caráter assistencialista, e a *escola de principiantes* ou *escola de tricotar* (1769), que se apresentou como uma escola primordialmente educacional. Depois surgiu a escola *Infant School* (1824), que sistematizou a proposta de uma instituição educacional para crianças dos 2 aos 11 anos. Em seguida, acontece a criação das *Salles d'Asile* (1828), ou seja, as "Salas de Asilo" na França (na Itália "*Abrigo Nido*" (1829) ou "Abrigo Infantil"), que tempos depois se transformou na Escola Maternal. (KUHLMANN JR. 1998).

As Escolas Maternais conservavam, essencialmente, o caráter educativo. Sendo assim, a dimensão lúdica era percebida como oposta ao projeto educativo. A educação das crianças nesse período é fixada, como marco de transformações comportamentais, pela leitura moralista e pedagógica do século XVII (ARIÈS, 1981). Assim, a criança, ao entrar na escola ou começar a trabalhar, é chamada para a responsabilidade e se afasta do adulto num processo de enclausuramento, ou seja, a escolarização limitou as trocas sociais e o contato com a vida adulta ficou reduzido.

---

[18] A "Roda dos expostos ou dos Enjeitados," tiveram origem na Idade Média (Séc. XII), na Itália. O nome da roda provém do dispositivo giratório de madeira, onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. A criança era depositada no compartimento, e o depositante rodava o cilindro para que a abertura se voltasse para dentro, preservando a identidade do depositante. No Brasil, a primeira Roda foi aberta na Santa Casa, na cidade de Salvador- Bahia, em 1726. (MARCILIO, 2003, p.56-60).

De acordo com Brougère (1998), o surgimento dos jogos como prioridade para os programas das escolas maternais deu-se em 1887, como uma resposta tímida ao desvio do ensino maternal em direção aos modelos da escola primária. Nesse período, o jogo foi concebido pela escola de crianças pequenas sob duas formas tradicionais: recreação e artifício de descanso. O lúdico, portanto, era apreciado como atividade de jogos de exercício ou de movimentos físicos, contemplados como recreativos e aceitos como relaxamento das demais atividades escolares, além de servirem como alívio do trabalho e justo repouso.

No século XVIII, as instituições infantis foram influenciadas pelo Iluminismo francês, que produziu teorias pedagógicas inovadoras e orgânicas. Conforme Cambi (1999, p.290), o filósofo Comênius (1592-1671) defendia a escola maternal, sendo um espaço mais importante para a infância, pois "prepara o terreno da inteligência e à qual está ligada toda a esperança da reforma universal das coisas", e o lúdico era defendido como uma atividade espontânea (fazendo tudo suave e agradavelmente como por brincadeira). Já o pensador John Locke (1632-1704), considerado o pai do empirismo, fortalece sua teoria explicando que tudo que está na inteligência passa pelos sentidos. "a centralidade da experiência, que desenvolve a natural curiosidade das crianças, amadurece seus interesses e se afirma também através do jogo e o trabalho." (CAMBI, p.318).

Todavia, foi com Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827) que a educação da criança pequena passou a ser defendida por processo natural. Eles elaboraram uma nova imagem da infância, vista como próxima do homem por natureza, sociável e também autônoma. Estas idéias são o primeiro sinal da concepção mais tarde conhecida como Romantismo (KISHIMOTO, 2001a).

Rousseau escreveu uma obra intitulada "*Emílio*" (aluno imaginário), publicada em 1762, que até hoje nos ajuda a compreender o desenvolvimento de uma criança. Sobre a questão da ludicidade na educação infantil, Rousseau (2004, p.119) afirma:

> Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la, quer para bem, quer para mal [...] Ficais alarmados por vê-las consumir seus primeiros anos sem nada fazer. Como! Não é nada ser feliz? Não é nada saltar, brincar, correr o dia todo? Em toda a sua vida, nunca estará tão ocupada.

Ele não só defendia o brincar da criança na sua forma natural e espontânea, como também, acudia o jogo sob forma de recreação através das atividades corporais, onde "ele trabalhe, aja, corra e grite, esteja sempre em movimento; [...] é um erro muito lamentável imaginar que o exercício do corpo prejudique as operações do espírito, como essas duas ações

não devessem combinar e uma não devesse sempre dirigir a outra. (ROUSSEAU, 2004, p.137).

As idéias revolucionárias de Rousseau se voltavam contra o ensino enciclopedista. Para ele, a criança deveria aprender por meio da experiência. Embora, esse grande filósofo tenha valorizado o jogo como uma atividade recreativa, seu trabalho foi uma peça relevante para o rompimento com a educação tradicional, haja vista que ele salientava a importância do jogo como instrumento formativo e como uma forma de atividade que preparava a criança para trabalhar com as relações sociais. Portanto, suas idéias já traziam indícios do lúdico num enfoque espontâneo, como uma atividade livre.

Entretanto, foi com a pedagogia de Fröebel (1782-1852) que o lúdico tornou-se apreciado na educação infantil, sendo, o mesmo, reconhecido como o precursor da atividade lúdica na educação. Ele foi reconhecido pela criação dos "*Kindergartens*" [19], um jardim de infância que não era um local de abrigo de crianças, mas espaço disposto para o jogo e o trabalho infantil. "[...] no jardim, é a *intuição das coisas* que é colocada no centro da atividade, é o brincar que predomina [...] é uma atividade séria que deve ser encontrada no espaço da escola." (CAMBI, 1999, p.426).

O método fröebeliano, além de invocar a importância do jogo, demonstrava a importância do aparelhamento e organização do espaço (cantos) pela professora. Neste sentido, ele defendia o jogo como ação livre. Fröebel confiava que brincando com os dons, (materiais estruturados) compondo e decompondo-o, a criança aprenderia as formas elementares do real, além de ser uma atividade criadora que evidenciaria o protagonismo, sendo assim, uma atividade rica para o desenvolvimento da criança.

Um século depois de Fröebel, o filósofo e educador John Dewey (1967) defende que os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, a criança, e, de outro, os objetivos, idéias e valores sociais representados pela experiência do adulto. Para ele, a aprendizagem é integral, assim sendo, a infância enquanto época de crescimento e desenvolvimento, instiga o uso do jogo livre como forma de atender as necessidades e interesses da criança.

Dewey (1967) defende o *trabalho* e o *jogo* como ações que "não podem ser diferenciadas ou distinguidas uma da outra pela presença ou pela ausência de interesse direto

---

[19] O kindergarte, de origem alemã, foi instituído com a proposta de reformulação do ensino para sociedade capitalista moderna, industrial, que irão culminar no escolanovismo. Kuhlmann Jr.(2001). "O sistema Kindergartens" baseia-se na grande definição froebeliana que é a "*conexão interna*". Essa expressão significa para o pensador o princípio central da definição de auto-atividade. (KISHIMOTO, 2007).

no que se está fazendo". (p.103). Ele adverte que não há fundamento para a suposição de que as crianças de jardins de infância são identificadas pelo interesse em jogos e brinquedos como diversões triviais. E, também, lembra que o ambiente educativo tem um papel importante para promover e favorecer a construção, a criação e a investigação. Essas experiências podem ser favoráveis, se eventualmente nelas operarem as forças internas e externas, possibilitando assim, investir no fluxo do processo de desenvolvimento da criança.

Seguidores das idéias de Dewey, como, Edouard Claparède (1873-1940) e Ovide Decroly (1871-1932) e Montessori (1870 – 1952 adotaram a psicologia funcionalista em seus estudos. Esses pesquisadores defendiam o lúdico como um instrumento valioso para o desenvolvimento da inteligência da criança. Eles propagaram o jogo educativo como o único fim de ensinar conteúdos, embora tivessem a consciência da natureza livre do jogo. (KISHIMOTO, 1993). Assim, os jogos educativos foram reproduzidos e passaram a ocupar o espaço na educação pré-escolar.

Embora no lúdico defendido por Froebel e Dewey prevalecesse a preferência pelos jogos livres, os jogos educativos tomaram força, durante a expansão do movimento escolanovista, sustentados pelas idéias de Claparède, Decroly e Montessori. Esse grupo de pensadores contribuiu muito para a superação de uma educação tradicional. Porém, nesses modelos predominava o hábito de utilizar jogos de uma forma bastante dirigida para o ensino de conteúdos escolares, com a utilização de materiais concretos e com intervenção pautada na padronização.

Vale ressaltar que, além dos jogos educativos, também foram implantados pelos escolanovistas, na educação física os "jogos de recreação". Essa perspectiva de lúdico tem o sentido da atividade orientada, na busca de objetivos de formar o corpo conjuntamente com as habilidades cognitivas, morais e sociais.

Posteriormente às novas idéias sobre a formação humana, arquitetadas pelos pensadores escolanovistas, o século XX foi marcado pelo crescente movimento sócio-político em torno da criança e da infância. Esses movimentos resultaram em estudos sob as diferentes áreas das ciências humanas e sociais, em especial a educação, a sociologia e a psicologia. Consideramos os pensadores Wallon, Piaget, Bruner e Vygotsky como os grandes colaboradores para essa nova visão de educação infantil. Mesmo com concepções diferentes, o brincar passa a ser defendido por Dewey e Freinet, por exemplo, como indissociável do trabalho, sendo um meio de construção de conhecimento.

Esse longo processo de inserção e valorização do brincar na educação infantil, principalmente, no séc. XX, permite o florescimento de inúmeras associações nacionais e

internacionais, bem como, organizações de estudo e divulgação sobre o jogo. As primeiras idéias de espaços lúdicos surgiram a nível internacional[20], com uma concepção mais dinâmica, onde as crianças podem tocar e manipular brinquedos. No Brasil, esse processo de valorização chega com a década de 1980, com as chamadas brinquedotecas. (KISHIMOTO, 1995).

Enfim, através da história de como o lúdico foi incorporado na educação infantil, percebemos que a importância do brincar na educação tem oscilado ao longo dos tempos. No entanto, falar sobre como o lúdico foi inserido na educação infantil, envolve também abordar a formação dos agentes que educam as crianças. Dessa forma, acreditamos que possamos compreender melhor as práticas dos professores de educação infantil pelos enfoques que estes sujeitos dão à ludicidade, ao longo de sua formação.

1.4 A Formação lúdica do Professor de Educação Infantil: caminhos já trilhados e novos olhares

Trazer um pouco da trajetória da ludicidade na formação dos professores é fundamental para que possamos compreender o processo histórico da prática dos professores de educação infantil, porque conforme Nóvoa (cf. KISHIMOTO, 2002, p.01), "não é importante apenas porque nos fornece a memória dos percursos educacionais, mas, sobretudo porque permite compreender que não há determinismo na evolução dos sistemas educativos, das idéias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social".

Vale ressaltar que a literatura atual sobre a temática é bastante restrita, já que grande parte das referências consultadas aborda a formação de professores de uma forma genérica, ou seja, sobre a trajetória da formação dos professores da Educação Básica, em geral. Segundo Nascimento (2005, p.107), "embora a educação infantil seja parte integrante da educação básica, sua especificidade é pouco reconhecida, para não dizer que é desconsiderada." Tal situação só ratifica que esta modalidade necessita de mais atenção.

Contudo, a inserção da ludicidade como dimensão no processo de formação dos professores da educação infantil não é algo recente. Historicamente, tal dimensão vem sofrendo configurações distintas: sob forma limitada, posição de estratagema e o valor

[20] O *Please* Touch *Museum for* Children, de Filadélfia, é um exemplo dessa categoria. Outros, como o Keep Smiling da Bélgica, contêm um acervo de brinquedos para criança portadora de deficiência física A ludoteca, criada em 1934, em Los Angeles, expande-se na França, transformando-se numa instituição de educação assistemática e num centro de valorização e divulgação da cultura infantil. (KISHIMOTO, 1995).

educativo inseparável entre trabalho e jogo. Lembramos que essas concepções de formação de professores reproduzem modelos de educação ocidental moderna, ligados à escolarização de massa desde o século XVIII, assumindo vários modelos pedagógicos com concepções diferentes, mas centrados na racionalização e fragmentação entre corpo (matéria) e mente (espírito).

As Primeiras Escolas: início das escolas normais à pedagogia de Froebel

Ao buscamos na literatura a história da formação de professores no Brasil, percebemos que sua gênese tem uma trajetória marcada pelo processo de feminização do magistério (KISHIMOTO, 1999). Essa formação tinha uma concepção que nos remete a um tempo em que trabalhar com criança era algo a ser feito de qualquer maneira, ou por qualquer profissional, desde que fosse mulher e tivesse jeito para lidar com criança. De acordo com Kishimoto (Idem, p. 1):

> A tarefa de educadora de crianças seria um prolongamento de seu papel como mãe, e esse discurso começa ser defendido por políticos e pensadores. [...] a profissão vai se consolidando como um trabalho feminino de modo que a Educação Infantil esteve sob responsabilidade da mãe educadora, conforme previa Comenius, em sua Didática Magna (1957) jardineira, na acepção de Froebel (1913), tias, pagens, auxiliares, nas últimas décadas.

A história dessa formação está relacionada à organização social estabelecida, e no andamento do reconhecimento das mulheres como profissionais da educação. Nos primeiros anos do Brasil Império, a formação para professores se destinava exclusivamente aos homens, uma vez que o papel da mulher se resumia às lidas do lar. A ausência de escolarização justificava-se por esta não se caracterizar como um direito da maioria escrava, haja vista que o sistema produtivo não exigia a qualificação. Assim, somente no século XX a mulher começou a freqüentar escolas e, particularmente, a Escola Normal.[21]. (TANURI, 2000).

De acordo com Tanuri (2000, p.64), a primeira Escola Normal brasileira para a formação de professores do ensino primário foi criada na Província do Rio de Janeiro pela Lei n° 10 de 1835. O método utilizado era o Lancaster. Esse método, de origem inglesa, tinha como objetivo multiplicar seus seguidores, transformando seus discípulos, que apresentavam melhores rendimentos, em mestres. (MACEDO, 1992). Os conteúdos estudados eram as quatro operações e proporções, a língua nacional, elementos de geometria, princípios da moral cristã. Deste modo, o lúdico não era aceito nos espaços educativos.

[21] Sendo implantadas em Niterói, São Paulo, Bahia, Ceará, Pernambuco, Pará, entre outras.

Todavia, Fröebel rompe com esse tipo de formação tradicional e traça um plano de um curso de formação para professores de educação infantil. Com a visão romântica da educação, o pensador diferenciou a educação infantil do ensino fundamental. A proposta defendida por ele era "desenvolver e educar criança desde nascimento até o tempo de preparo para começar a vida escolar, e assim para começar a instrução na escola propriamente dita". (cf. KISHIMOTO, 2007, p.55).

O curso organizado por Fröebel buscava a integração entre a teoria e a prática do brincar. Ele divulga uma concepção de formação profissional que exige a compreensão da relevância do brincar, primeiro, na esfera do adulto, para chegar ao universo infantil. Sua proposta continha organização de músicas, trabalhos manuais, fazer dobraduras, realizar trabalhos com madeira, modelar argila, desenhar e pintar. (KISHIMOTO, 2007).

No Brasil, em 1883, a formação prática do professor estaria vinculada às escolas de educação pré-escolar, divulgadas a partir das idéias de Fröebel. Conforme Kishimoto (2007), Rui Barbosa, no final do Império, aconselha um curso de formação de jardineiras que não chegou a ser disseminado. Anália Franco, em São Paulo, programa um curso, de dois anos, dedicado às profissionais de creches e escolas maternais de sua organização.

Escolas Normais Superiores ao Magistério: o lúdico como recreação ou/e um artifício pedagógico

Na década de 1920, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas prevalecendo progressivamente a freqüência feminina e introduzindo-se, em algumas, a co-educação. Além dessa mudança, outras alterações na Escola Normal foram significativas: destacam-se a amplitude do currículo, com ênfase nas matérias científicas, o prolongamento de seu curso para quatro anos, a criação de uma escola modelo, destinada a servir para "exercícios práticos" [22] e a exigência de uma cultura enciclopédica a ser avaliada através de exames, para ingresso na referida instituição. (TANURI, 2000; MONARCHA, 1999).

Com as idéias da Escola Nova, na década de 1920, a influência de movimentos sociais e políticos no pensamento educacional aguçam a esperança e a admiração pela educação. As influências desses movimentos e o desenvolvimento da biologia, psicologia e sociologia foram as bases teóricas da Escola Nova européia e norte-americana, com os

[22] Atualmente chamamos de "prática de ensino" ou/ e "estágio supervisionado".

princípios científicos de educação e filosóficos da experimentação, segundo os quais, Jonh Dewey destaca-se como o principal teórico. O lúdico fazia parte dessas discussões educacionais tendo seu ponto alto no Brasil, nos anos 1920 a 1930, seguindo o método de Froebel e Montessori, adaptadas às condições do nosso meio. (KISHIMOTO, 1993).

Nesse mesmo período, segundo Kishimoto (1999, p. 68) o fenômeno da habilitação integrada inicia-se com as discussões para formar conjuntamente professores da antiga escola primária, pré-escola, escola maternal e jardim-de-infância. Nesse sentido, o estado de São Paulo implantava melhorias qualitativas e quantitativas no Ensino Normal, com seu currículo[23]. Posteriormente, outras instituições dessa modalidade de ensino encontravam-se em reformas, como, nos estados de Ceará, Pernambuco, Minas Gerais.

Segundo Kishimoto, a partir de suas pesquisas sobre os relatos da professora Alice Meirelles Reis[24]·, que atuava na Escola Normal Caetano de Campos àquela época (1920 e 1940), "o ideal para a formação de professoras para as organizações pré-escolares seria uma escola onde todas as matérias do curso fossem relacionadas com a vida da criança no período pré-escolar" (cf. KISHIMOTO, 2006a, p.656).

Compreendemos que a aspiração defendida pela professora Alice, já era indício de uma visão de formação reflexiva e contínua, pois se baseava na seriedade para uma formação integral das próprias educadoras, que deveria persistir por toda vida, através das experiências do cotidiano escolar e "acompanhada de sólida formação cultural, como pregava em sua época Dewey". (KISHIMOTO, 2006a, p.656). No entanto, essa expectativa não foi atendida plenamente.

Nas décadas de 1945 a 1960, a educação em geral, assim como a formação de professores nas "Escolas Normais", passam a ter influência dos escolanovistas no que diz respeito à formação de técnicos da educação (LIBÂNEO, 1997). Desse modo, o lúdico passa a ter outra concepção na formação de professores, ou seja, segundo Kishimoto, (1993, p.109-110), o lúdico passa a ser explorado como modalidade de ginástica, recreativa (recreação

---

[23] De acordo com Tanuri (2000), o art. 249 da Lei nº 3.356, constava das seguintes disciplinas: 1ª ano-Português, latim, francês, matemática, geografia e cosmografia, história do Brasil, desenho, música e ginástica; 2º ano-Português, latim, francês, matemática, coreografia do Brasil, física, desenho, música, ginástica e prática pedagógica; 3º ano-Português, latim, química, anatomia e fisiologia humana e biologia, psicologia, desenho, música, ginástica e prática pedagógica; 4º ano-literatura vernácula, higiene, história geral, pedagogia, desenho, música e ginástica.

[24] Entre as décadas de 1920 e 1940, Alice Meireles Reis, destacou-se na educação como uma professora e investigadora da educação infantil. Era professora no Jardim da Infância, mas, também atuava na formação das futuras professoras no Curso Normal da Escola Caetano de Campos e no apoio a outras instituições de atendimento à infância em São Paulo, com destaque para as atividades de assessoria pedagógica à *Fundação Paulista de Assistência à Infância,* levando também sua influência aos Parques Infantis, fundados em 1935, embrião das atuais Escolas Municipais de Educação Infantil da cidade de São Paulo. (KISHIMOTO, 2006a)

como rodas cantadas, atividades com o corpo, com o sentido de atividade orientada na busca de objetivos, sobre a supervisão da professora).

A partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, o governo federal centralizou diretrizes e fixou normas para implantação desse ramo de ensino para todo Brasil, com o decreto-lei 8530, de 2 de janeiro de 1946, que a instituía, e oficializa a finalidade do ensino normal. As Escolas Normais experimentaram um desenvolvimento mais acelerado. Encontramos no cerne do currículo Ensino Normal determinado pelo artigo 7º, que o lúdico não consta nas disciplinas do 1º ciclo (o curso médio de 3 anos), mas, está presente no 2º ciclo (4 anos), na disciplina: "Educação física, recreação e jogos".

No entanto, encontramos um ponto em comum entre os dois programas: as disciplinas Anatomia e Fisiologia humanas, Higiene, Educação Física, Educação Sanitária, Puericultura, dando um caráter higienista ao curso. Além disso, oferecia, também, as disciplinas, Desenho e Caligrafia, Trabalhos Manuais, Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática do Ensino, Música e Canto Orfeônico, Artes Aplicadas, sendo conteúdos mais próximos da prática da educação infantil, no entanto, com presumíveis atitudes preparatórias.

Conforme Kramer (1995), o Programa de Proteção ao Pré- Escolar, designa cursos de formação sob a denominação "puericultura", além de criar Centros de Recreação para combater atitudes anti-sociais, e defendia que o atendimento das crianças deveria ser prioritariamente de cuidado à saúde. Assim, compreendemos que a concepção dos currículos das Escolas Normais estava condizente com as propostas das escolas higienistas. Logo, os professores tinham a função de cultivar os "bons hábitos de higiene e asseio", assim como a "domesticação" ou pré- educação obteria resultado na saúde e produziria a obediência.

Em 1961, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 4.024/61, que não alterou significativamente o Ensino Normal, visto que a formação de professores primários continuou sendo realizada pelas Escolas Normais e Institutos de Educação. Contudo, algumas mudanças no campo científico, durante a década de 1950, trouxeram o ressurgimento da educação pré-escolar, através dos trabalhos de Montessori, Piaget e Claparède, que influenciaram na prática e formação dos professores. A preocupação com os métodos de ensino reaparecia.

Deste modo, era necessário ensinar aos futuros professores a preparação de materiais como: letras móveis, letras cortadas em cartões-lixa, contadores, ábaco, etc. Segundo Barbosa (2007, p.99), "são conteúdos imprescindíveis na formação das professoras montessorianas, o conhecimento dos materiais didático e a forma de como usá-los", além de receberem orientações de como organizar o ambiente para garantir as crianças um trabalho tranqüilo. "A

professora tem o dever de ser o anjo da guarda das almas concentradas e ministrar-lhes as lições.” (p.100).

Conforme Pimenta (2000), a partir de 1968 há o predomínio da tendência tecnicista e a concomitante emergência de críticas à pedagogia oficial e à política educacional proposta para sua implantação. A reflexão da autora, portanto, nos leva a entender porque nesse mesmo período instala-se uma política ancorada na ideologia da privação cultural e da municipalização da educação infantil, e o setor de educação infantil passa a contar com serviços de controle e fiscalização nas três esferas: federal, estadual e municipal.

Esse clima pressiona a formação de profissionais, contribuindo para o aumento no número de cursos, com grande participação da iniciativa privada. Não havia uma fiscalização por parte dos governos, e até muito recentemente praticamente inexistia em nível nacional uma política que regulamentasse a formação de profissionais para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos. Nesse sentido, surgem cursos de curta duração de Pré- escola e recreacionista, oferecidos pela OMEP (Organização Mundial de Pré - Escolar) e COEPRE (Coordenação de Educação Escolar), e de outras instituições com a função de instruir ou preparar os professores. O lúdico nesses cursos é trabalhado como um “artifício pedagógico”, como um instrumento motivador da aprendizagem.

Com a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5.692/71) o curso normal foi absolutamente descaracterizado quando de sua transformação em curso profissionalizante, a chamada “Habilitação Específica para o Magistério”. Nesse mesmo contexto, surge no Brasil (década de 70), a concepção cognitivista defendida por Piaget. Várias foram as propostas implantadas pelos sistemas públicos, especificamente em relação à educação infantil, cabendo mencionar o “Programa de Educação Pré-Escolar” (PROEPRE - Campinas).

Embora esse teórico tenha traçado objetivos para a educação infantil que valorizassem a criança como: criativo, inventivo e descobridor, e sendo esses fatores importantes para formação de autonomia, muitas críticas podem ser levantadas sobre sua teoria, assim como as implicações pedagógicas dela decorrentes. Em relação à teoria, podemos assinalar o reducionismo da epistemologia genética, que identifica o desenvolvimento do homem com o desenvolvimento da inteligência e, dessa forma, prioriza o pensamento lógico-matemático (ocidental), desconsiderando outras “lógicas” construídas em outros contextos sócio-culturais. E, em relação às implicações pedagógicas, podemos fazer referência ao fato que é dado um destaque aos aspectos cognitivos em detrimento dos domínios social, afetivo e lingüístico. Desse modo, as atividades lúdicas são o centro, e não a

criança histórica e socialmente situada, como atividades reais e significativas. (KRAMER, 2002, p.29-31).

Formação Inicial e Continua do Professor: o lúdico com enfoque sociocultural

A partir da década de 1980, a formação dos professores de educação infantil começa a tomar um novo foco. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 e com o Plano Nacional de Educação – PNE/2000, essas leis passam a exigir que o magistério da educação básica tenha "profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados" (PNE, 2000).

Em 1993, o MEC apresentou para a sociedade a proposta da Política de Educação Infantil, proporcionando uma melhor reflexão acerca da prática do profissional atuante na área de educação infantil que até então exercia uma função meramente assistencialista (um lugar seguro e limpo). Essa proposta visava romper a tradição assistencialista e instalar o componente educativo, integrado ao cuidado proporcionando a profissionalização das pessoas que trabalham nessas instituições. De acordo com Kramer (1994, p.73), a formação e a profissionalização passam a ser consideradas indissociáveis, concebendo-se que as diferentes estratégias de formação necessitam estar embasadas em princípios de "concepção de educação como um trabalho humano, produto das relações sociais e historicamente produzido".

Em seguida, a LDBEN nº 9.394/96 designa aos profissionais da educação infantil, uma formação[25] que deverá ser em nível de formação inicial em nível médio e superior devendo contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a essa etapa educacional. Kishimoto (2002, p.01) observa que, se antes era prerrogativa da Pedagogia formar professores de educação infantil, em 1996, com a LDB, criou-se a Normal Superior, para formar com exclusividade professores de educação infantil.

No entanto, com o propósito de direcionar programas voltados para a formação de professores em nível superior ou em formação continuada, a Secretaria de Educação à Distância, em âmbito nacional, é criada em dezembro de 1995. Tal secretaria, com a função de aprovar cursos de formação, tem liberado programas e cursos, seja de formação inicial ou contínua, com carga horária mínima, bem como, direcionando sua prática pedagógica com trabalhos em vídeos e orientações de procedimentos e de abordagem do conteúdo. Esse tipo de formação não atende aos princípios de uma educação infantil de qualidade, como enfatiza

[25] Todas as instituições de educação infantil, qualquer que seja sua caracterização, terão o prazo até 2011 para terem todos os seus professores com, pelo menos, o curso normal médio.

Barreto (2002, p.226) "[...] como se todas as mediações didáticas pudessem ser mapeadas e trabalhadas separadamente, resultando na soma do ensino "competente".

Em relação ao enfoque dado ao lúdico na formação dos professores, podemos dizer que trata de uma dimensão social e cultural, ou seja, o brincar é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos (BROUGÈRE, 2004). Nessa direção, na década de 1990, surgiram nas universidades, e, em outros espaços de pesquisas, muitos estudos sobre a importância da ludicidade para a qualidade de vida dos sujeitos, sejam eles crianças ou adultos.

Tais estudos trouxeram a necessidade do lúdico na formação do professor, principalmente, daqueles professores de educação infantil. Temos como exemplo: Luckesi (2000), Negrine (1994, 2001), Santos (1997, 2001), Fortuna (2001) e outros, que nas suas pesquisas defendiam a formação pessoal do professor, através de vivencias lúdicas na sua formação.

Contudo, hoje temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL/CNE/CPNº05/ 2006), que apontam a ludicidade como dimensão importante e necessária ao processo ensino- aprendizagem em nível de Educação Infantil. Igualmente, o atual documento abre novos caminhos para colocarmos em prática uma formação que valorize o lúdico na formação inicial e continuada dos professores neste segmento.

Nessa mesma perspectiva, há pesquisadores como: Wajskop (2005), Kishimoto (2007), Formosinho (2007), dentre outros, que vêm defendendo o lúdico na formação dos professores a partir das experiências no cotidiano infantil, ou seja, é necessário que o professor de educação infantil insira o brincar em um projeto, que defenda um ambiente contextualizado, mas, que tenha objetivo e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil. Assim, o lúdico é qualificado como um *espaço social*, um lugar de *experiência*, uma *auto-atividade* envolvendo descoberta, criação e pensamento, assim como um elo para as *relações sociais* entre crianças, ou entre crianças e adultos.

Nesse sentido, compreender a formação inicial como sendo a primeira fase no processo de desenvolvimento profissional não implica reduzir a sua importância nesse processo. Segundo Kishimoto (2002), a proposta de Donnay e Romainnville (1996) propõe ao aluno, em seu processo de formação inicial, considerar o "locus" da prática pedagógica, conduzida por professores experientes, para suas reflexões e validação de suas teorias. Essa prática possibilitará a articulação entre a teoria e a prática, ou seja, a prática reflexiva em ação. Assim, investigar e refletir acerca dos objetivos, conteúdos, práticas, principalmente

sobre as possibilidades da formação em educação infantil nas universidades, é imprescindível para concretização de uma educação infantil que permita às crianças das creches e pré-escolas, viver a infância nas suas múltiplas possibilidades.

Lembramos ainda que Kishimoto (2006b) apresentou, não faz muito tempo, em congresso específico para educação infantil[26], uma proposta de formação para os profissionais de crianças pequenas. Ela propõe uma formação contínua em contexto, ou seja, uma formação com base na atividade situada na escola, junto aos professores, crianças e família, especificamente nas práticas pedagógicas em que deve incidir o foco formador.

Esta proposta é defendida também por muitos pesquisadores brasileiros e estrangeiros como Nóvoa (2002), Tardif (2002), Pimenta (2002) e outros, que do mesmo modo defendem que a formação dos professores deve estar alicerçada numa concepção crítica, dialógica, reflexiva e contínua, e que essa formação lúdica, sobretudo, deve acontecer dentro dos ambientes escolares, através da organização de espaços de aprendizagens inter-pares, para que haja trocas, diálogos e partilhas entre os professores.

Assim, trabalhar com a formação de professores de educação infantil, seja ela inicial ou contínua, nos leva a valorizar suas histórias de vida para refletir sobre os saberes desses profissionais, sobre o lúdico, o corpo, a linguagem, a estética, etc.. Esta pode ser uma possibilidade de ressignificar as práticas pedagógicas que foram construídas ao longo das histórias desses sujeitos.

1.4.1- A experiência como fonte de formação e auto-reflexão

Falar de formação na perspectiva da auto-reflexão ou autoconhecimento baseado na experiência, sem sombra de dúvida, não é nenhuma novidade. Haja vista, que, no último decênio do século XIX e o terceiro decênio do século XX, já se afirmava que toda forma de conhecimento exige a experiência. Época caracterizada pela inovação radical nos múltiplos aspectos da vida social, até mesmo na Educação e na Pedagogia. Enfim, foi época marcante das "escolas novas", difundidas predominantemente na Europa e nos Estados Unidos e que possuíam como característica comum o recurso à atividade das crianças, tendo na sua base um ideal comum de educação ou "escola ativa". (CAMBI, 1999).

---

[26] IV Congresso Paulista de Educação Infantil e I Simpósio Internacional de Educação Infantil Água de Lindóia- em dezembro de 2006.

De acordo com Cambi (1999, p. 515), o experimento das "escolas novas" foi iniciado na Inglaterra, em 1889, por Cecil Reddie (1858-1932). Nos Estados Unidos, o experimento mais ilustre foi o promovido por John Dewey (1859-1952), em Chicago. Essas experiências educativas foram acompanhadas por um intenso trabalho de teorização. Foi esse teórico que trouxe para a formação de professores o método experimental como meio de obtenção de conhecimento e autoconhecimento.

No Brasil, atualmente, as histórias de vida, autobiografias e a narrativa são vista, como método[27] no processo de formação. As discussões construídas sobre esse método surgiram nos anos 1980 e 1990, quando proliferou o discurso acadêmico de valorização da pesquisa, tanto em relação à formação de professores quanto ao seu desenvolvimento profissional ou pessoal dos professores, pronunciando-se nas práticas dos professores, nas carreiras e percursos profissionais, identidades docentes, memórias, saberes, relação entre o universo profissional e outros universos socioculturais.

Do início dos anos 1990 até os dias atuais, crescem cada vez mais as pesquisas sobre formação de professores que enfocam as histórias de vida, abordando a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia e as narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação (SOUZA, 2007). Essa visão de pesquisa faz parte "do movimento internacional de formação ao longo da vida, que toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação, denominada de **'abordagem experiencial'** [28]" (Idem, p.03).

Pesquisadores estrangeiros como Josso (2004), Huberman (1995), Nóvoa (1995, 1997, 2002), Tardif (2002) dentre outros, ilustram bem essa tendência, oferecendo forte respaldo ao emprego da abordagem biográfica e das histórias de vida na pesquisa educacional. Com articulações ricas, direcionadas à educação básica, e marcadas pela consistência metodológica, tais trabalhos despertaram interesse e influenciaram a configuração da produção intelectual dos estudiosos brasileiros nas quais destacamos Kramer (1996, 2006), Souza (2007) e outros, que acabaram tornando-se uma referência sobre o tema abordado.

Josso (2004) nos esclarece sobre a relevância e o sentido de trabalhar as histórias de vida a serviço de projetos, ao afirmar que "a formação é experiencial ou então não é

---

[27] Considerada como método, como técnica e, às vezes, como método e técnica, a abordagem biográfica, também nomeada de história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização. Souza (s/data), baseado em seus estudos confirma que "a abordagem biográfica tanto é método, porque logrou no seu processo histórico uma vasta fundamentação teórica, quanto é técnica, porque também gozou de conflitos, consensos e implicações teórico-metodológicas sobre a sua utilização" (p.7)

[28] Grifos do autor

formação, mas, na sua incidência nas transformações de nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa" (p.48).

Ela nos esclarece, também, que as histórias de vida ou escrita autobiográfica na abordagem experimental, "são um projeto de conhecimento coletivo e individual, associado a um projeto de formação existencialmente individual" (p.85). Assim, cremos que seja uma conquista para os professores, falar e escrever sobre si, sobre sua história, estabelecendo sentido ao que foi e é vivido através dos significados particulares e coletivos, com possibilidade de reconstruir e construir aprendizagens no percurso de sua formação. Nesse sentido, Josso (2004, p. 39) lembra:

> [...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros [...]

Percebemos através das palavras da autora que o que é enriquecedor na formação dos professores segundo uma abordagem experiencial, é o método que busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, levando os mesmos à autocompreensão, investigação e reflexão de forma indissociável dos processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. (CARDOSO, 2007).

Os estudos de Huberman (1995), baseados em investigação-formação do professor, sob o aspecto do ciclo de vida e carreira profissional, objetivam compreender como os professores constroem seus saberes profissionais, levando em consideração a riqueza de experiências que surgem quando tais professores realizam uma reflexão sobre seus *saberes.*

Para Huberman (Idem), o desenvolvimento da carreira do professor, assim como qualquer outra profissão, é um processo, e não uma série de acontecimentos. Esses processos passam por caminhos diferentes, pois, para algumas pessoas, o desenvolvimento de sua profissão pode ser linear, mas para outros há momentos difíceis, de regressão, de arranque ou descontinuidade. Desse modo, estudar o percurso da carreira pedagógica de um docente ao longo de sua vida é auxiliá-lo a compreender "a imagem que esse sujeito tem de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira." (p.35).

Nóvoa (2002) destaca, com muita clareza, que o trabalho com o professor centrado na pessoa e na sua experiência é particularmente relevante, pois, é preciso um tempo para acomodar às mudanças e às inovações para reconstruir as identidades profissionais. Ele afirma

que "os adultos retêm como saber de referência o que está ligado à sua identidade" (NÓVOA, 1995, p.17), por isso, a necessidade do conhecimento de si, através de sua história de vida.

Portanto, abrir espaço para as narrativas de memórias individuais e coletivas, é mais do que dar voz aos professores, porque propõe que estes sejam ouvidos; permite que se estabeleça uma relação de dialogicidade entre a escola (ensino) e a universidade (pesquisa), a fim de que o pesquisador desenvolva um trabalho com os professores, ou seja, que possam ambos, em parceria, delimitar quais as necessidades reais do *locus* de atuação da pesquisa. Assim sendo, é necessário "incorporar a nossa reflexão na história, e nos incorporarmos na história. Não para que dela fiquemos prisioneiros. [...] mas para que, a partir dela, saibamos encontrar novos caminhos para dizer a nossa intenção de educar." (NÓVOA, 2002, p.14). Logo, o que torna enriquecedora a formação é que esta promova autocompreensão, investigação e reflexão de forma indissociável da ação do professor.

Nesse sentido, urge que compreendamos os saberes produzidos pelos professores, posto que, como cunhou Tardif (2002), estes não são "idiotas cognitivos". Assim como, Oliveira (2001, p.167), que nos explica porque trabalhar com os professores os seus saberes:

> Porque um conhecimento destes saberes?[...] Talvez pela crise na qual estamos mergulhados.[...] Talvez pela necessidade de desconstruirmos modelos e configurações de propostas de formação que continuam dicotomizando teoria/ prática/ fundamentos e metodologias/ saberes acadêmicos e saberes experienciais.

A colocação do autor e da autora, quanto à necessidade de conhecermos e valorizarmos os saberes da docência, reforça a necessidade de nos aproximarmos do imaginário construído pelos professores em relação à escola, ao ser professor, à docência e à sua experiência lúdica no seu processo de aprendizagem. Nesse arquétipo de formação, os professores constroem os seus saberes na ação. Conforme D'Ávila (2006, p. 6) "Os saberes profissionais são, pois, saberes da ação. Essa hipótese reforça a idéia de que os saberes profissionais são trabalhados e ressignificados no contexto do próprio trabalho."

Em outras palavras, os saberes profissionais dos docentes são temporais, isto é, são adquiridos através do tempo, visto que boa parte do que sabem sobre a própria profissão provêm de suas próprias histórias de vida e, sobretudo, de suas trajetórias educativas. Entendemos que esse conhecimento resulta das múltiplas relações que as pessoas mantêm com outrem, visto que as pessoas se conhecem, pelo olhar e pelo entrelaçamento de linguagens. A esse entrelaçamento "chamamos de conversa, sustentamos que todo viver humano acontece em redes de conversação" (MATURANA, 2004, p.12). Portanto, o

autoconhecimento é condicionado pela comunidade da qual a pessoa faz parte, é de origem social.

Assim, os professores relatam suas trajetórias de vida, principalmente, suas experiências da infância, adolescência e vida adulta, para reviverem esse período, não com a idéia de repeti-lo, mas, como afirmam Kramer e Souza (1996, p.49): "[...] volta seu olhar para o passado [...] esse reolhar, não na intenção de repeti-lo, mas de reaprendê-lo, transformá-lo". Dessa forma, permitiremos "recolocar a questão da subjetividade ou do ator no centro das pesquisas sobre o ensino ou a escola" (TARDIF, 2002, p.114).

Portanto, escrever sobre as experiências vividas no cotidiano pessoal e/ou profissional permite ao sujeito, enquanto autor e ator de sua própria história, eleger aprendizagens significadoras e ressignificá-las no âmbito do trabalho escolar. Lembramos que escrever sobre si mesmo, tanto na natureza profissional como na íntima, é oferecer a seu próprio ser a arte de ser observador, decifrador, intérprete, narrador, avaliador de suas experiências, traduzindo vivências e tecendo uma memória individual e coletiva, no entrecruzar de anotações de cunho afetivo, político, pessoal e profissional.

2. ATUAL PERSPECTIVA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR COMO FLUXO DE EXPERIÊNCIA

> O jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração.
>
> (Tizuko Morchida Kishimoto,2001)

No capítulo anterior buscamos reconstruir, alguns períodos da história da sociedade, em particular, das instituições infantis que incluíram o brincar ao longo de sua constituição, percebendo que esse fenômeno foi introduzido de maneira lenta e marginal, tal como aconteceu com a valorização de seus atores. Ao mesmo tempo, verificamos que a valorização do brincar tem oscilado ao longo de sua história, acompanhando as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade, sendo este, inserido em momentos de mudanças e reformulações de propostas educativas como estratégia para saída de problemas de prática pedagógica.

Apresentamos também a maneira como o brincar tem sido focado na trajetória histórica da formação dos profissionais da educação infantil, cuja feição inicial era atender as crianças pequenas sustentados pelas concepções assistencialistas e preparatórias, conseqüentemente, desencadeando uma deterioração na qualidade e na própria prática educativa. Essa visão, vem sofrendo transformações, na medida em que o brincar está sendo inserido nas instituições infantis.

Esse movimento em torno do estudo da memória da ludicidade na história da formação e prática de professores ganha mais sentido neste trabalho quando pensamos que para entender a representação de ludicidade dos professores de educação infantil (no nosso caso os professores da rede municipal de Jequié) é necessário, pelo menos, entender de qual ludicidade nós estamos falando.

Recordamos que os modelos de educação lúdica, historicamente inseridos na formação e prática de professores de educação infantil, primeiro foram desenhados como: modelo de *recreação* (como descanso das tarefas escolares), ou então, como *jogo educativo* (recurso ou suporte para seduzir a criança) e *recreativo* (um meio para trabalhar com o corpo, introduzir uma atividade física). O segundo modelo lúdico é caracterizado como *atividade*

livre e *espontânea. O jogo* é investido no imaginário da criança, porém sob uma forma romântica. A função *espontaneísta* é marcada pela fragilidade e ausência do pensar na própria criança. No terceiro modelo, o lúdico é qualificado como um *espaço social*, um lugar de *experiência*, uma *auto-atividade* envolvendo descoberta, criação e pensamento, assim como um elo para as *relações sociais* entre crianças, ou entre crianças e adultos. (KISHIMOTO, 2003, 2007; BROUGÈRE, 1998).

Atualmente, a ludicidade vem sendo estudada como um fenômeno de valor significativo comprovado nas diversas áreas do conhecimento, como antropologia, história, sociologia, psicologia e pedagogia. Esses estudos, apesar de terem enfoques diferentes, têm nos auxiliado na compreensão da importância dessa prática para a vida de qualquer ser humano, especialmente da criança.

Entretanto, as diferentes dimensões da ludicidade, encontradas em obras disponíveis que discutem o fenômeno, têm apresentado imensos desafios para a pesquisa na área em estudo, pois a tratam, predominantemente, sob a óptica de sua função na vida humana: no desenvolvimento humano, nos processos de ensino-aprendizagem, nos processos terapêuticos, na recreação, ou, ainda, nos estudos sociológicos ou históricos sobre esse elemento. (LUCKESI, 2005).

Essa perspectiva permitiu-nos definir um recorte de nosso estudo, delimitando assim o lúdico na educação infantil. Essa dimensão, ainda que tenha um significado histórico nas concepções de educação, merece ser radicalmente questionada na atualidade. Qual o significado de ludicidade para a educação infantil? Quais são os entendimentos dos sociólogos, psicólogos, historiadores e pedagogos sobre o brincar infantil? Qual a atual perspectiva do brincar nas práticas e no currículo da pedagogia infantil?

Valendo-nos dessa reflexão é que prosseguimos na idealização de um capítulo que trabalhasse então, com uma nova visão de ludicidade nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil, ou seja, vamos apreender o lúdico segundo um olhar sociocultural e psicossocial.

Dessa maneira, o presente capítulo chega com o propósito de, à luz das idéias tecidas sobre a ludicidade na educação infantil, discutir sobre a atual perspectiva do brincar na pedagogia da infância, encontrada nos discursos, nas formas, nas idéias, no imaginário de quem pensa sobre ludicidade, de quem desenha lúdico na educação infantil e de quem pensa numa prática e formação lúdica.

O capítulo foi organizado da seguinte forma: apresentar s*ignificados de ludicidade: relembrando as diferenças dos termos jogo e brincadeira.* Esse tópico tem como propósito

vislumbrar como o termo jogo, brinquedo e brincadeira vêm sendo referenciados nos seus sentidos/significados. Apresentaremos a visão de alguns autores em suas produções acerca do *brincar sob o enfoque sociocultural e psicossocial*; abordaremos *o brincar como ação experiencial na educação infantil* e como é a *atuação do educador sobre esse novo olhar do brincar.*

2.1- Significados de ludicidade: relembrando as diferenças de termos jogo e brincadeira

A etimologia do vocábulo *lúdico,* surge do latim *ludus* que significa brincar ou jogar. Convém ressaltar que, na língua portuguesa, o termo *lúdico* é um adjetivo lusório, embora venha sendo utilizado sem justificativas gramaticais, como substantivo e tradução do francês *jeu*, do inglês *play* e do alemão *Spiel*. Assim, no intuito de tentar abranger os variados termos, existe o termo *ludo* e, modernamente, o neologismo *lúdico* [29] ou *ludicidade*.

Todavia, o brincar inclui uma multiplicidade de fenômenos e, por ser objeto de estudo sob diferentes pontos de vista, tem significado impreciso quando se tenta definir os termos jogo, brinquedo e brincadeira. Nesse sentido, os referidos termos possuem um significado polissêmico como mostraram os estudos de Brougère (1998), Kishimoto (2001, 2003) Fridmann (1996), entre outros.

Segundo Brougère (1998, p.35), "cada cultura define uma esfera do jogo a partir de uma rede de analogias e de uma experiência dominante, de determinados traços". Assim, o autor nos conduz a percorrer as configurações de sentido que correspondam o uso de empregos e a rede de significações implícitas e explícitas do jogo utilizadas em cada cultura, no nosso caso, a cultura infantil.

No Brasil, a ludicidade tem sido empregada na cultura infantil por meio dos termos jogo, brinquedo e brincadeiras. Mas, eles têm sido utilizados, ao mesmo tempo, como sinônimos, sem diferenciação no emprego, ocorrendo contradições conceituais e metodológicas. Podemos perceber essa indiferenciação pelos seguintes significados encontrados no dicionário[30]:

> **Jogo** - agitação, aposta, artifício, oscilação, brincadeira, combate, diversão, inconstância, partida e competição;

[29] Os termos "brincar", "jogar", "recrear", "brincadeiras", são vista enquanto atividade lúdica, termo adotado pelo GEPEL – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade, vinculado ao Programa de Pós-graduação da FACED/UFBA.

[30] Dicionário Houaiss, 2005, p.109.

Brincadeira - diversão, divertimento, recrear, recreação, jogo, sin.geral: brinquedo;

Brinquedo – brincadeira, joguete, diversão; boneco.

No entanto, para evitar essa indiferenciação, Kishimoto (2003), nos esclarece quanto à utilização dos termos:

> [...] dar-se-á preferência ao emprego do termo jogo, quando se referir a uma descrição de uma ação lúdica envolvendo situações estruturadas pelo próprio tipo de material como no xadrez, trilha e dominó. Os brinquedos podem ser utilizados de diferentes maneiras pela própria criança, mas jogos como o xadrez (tabuleiros, peças) trazem regras estruturadas externas que definem a situação lúdica. (p.7)

Em outras palavras, a autora define os três termos como: **Brinquedo** - "objeto, suporte de brincadeira", **Brincadeira** – descrição de uma conduta estruturada com regras ou "estimulante material para fluir o imaginário infantil", **Jogo infantil –** "designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeira)", ou seja, ação lúdica envolvendo estruturas (regras) pelo próprio material como no dominó, trilha e etc.

Para Friedmann (1996, p.12) os termos brincadeira, jogo e brinquedo têm os seguintes significados: **Brincadeira** refere-se, basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; **Jogo** é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; **Brinquedo** é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar e **atividade lúdica** abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores.

Ao analisarmos as definições anunciadas pelas autoras, percebemos que as definições divergem no significado dado à brincadeira e jogo, pois, para Kishimoto, tanto a brincadeira como o jogo envolve regras. No entanto, para Friedmann, as brincadeiras são atividades espontâneas e livres, só havendo regras para os jogos, pois são atividades estruturadas.

Nesse sentido, voltamos às idéias defendidas por Brougère (1998), já que as mesmas corroboram o pensamento de Kishimoto. Ele nos adverte para o sentido do termo jogo: que em francês "jeu" está associado à brincadeira e em português a atividades lúdicas com regras explícitas, enquanto que o termo brincadeira em nossa língua direciona-nos mais para atividades lúdicas infantis (regras implícitas). Tanto o jogo, como o brincar podem ser concretizados como objetos (brinquedos).

Sobre o brinquedo, Brougère (2002), faz reflexões importantes a respeito da atuação desse objeto na sociedade. Para ele, o brinquedo é visto pela sociedade como um objeto sem valor ou com funções pré-estabelecidas, mas, que não atinge as perspectivas da sua real utilidade. Todavia, o autor defende que a cultura lúdica não está isolada da cultura geral, isto porque essa "influencia é multiforme e começa com o ambiente e as condições materiais." (p.27). Dessa forma, as crianças necessitam de instrumentos para suas brincadeiras, pois todo o brincar funciona segundo um sistema de regras explícitas ou implícitas e que pode ser materializado em objetos (brinquedos).

Seguindo o pensamento de Brougère, optamos por compreender o jogo como atividade lúdica que implica num sistema de regras, ou seja, com padrões pré-estabelecidos para seu funcionamento. Sendo assim, o jogo difere da brincadeira, pois ao brincar as crianças impõem suas regras, mas essas regras vão surgindo no desenrolar da brincadeira, logo, o jogo é uma atividade lúdica envolvendo estruturas (regras) mais explícitas.

Para uma melhor compreensão, no espaço infantil, a palavra jogo nos remete a inúmeras concepções: o jogo recreativo, os jogos tradicionais, os jogos livres onde as crianças se auto-organizam, os jogos com conteúdo de uma disciplina, jogos educativos, jogos imaginários e tantos outros. Porém, acreditamos que a ação de brincar é mais descompromissada, enquanto que o jogo, embora podendo for também uma brincadeira, exige padrões de comportamento mais rígidos, o que, no entanto, não chega a engessá-lo como um sistema fechado, que não permita modificações e reorganizações. Sendo assim, entendemos que tanto o jogo, quanto a brincadeira e o brinquedo, embora tenham significados diferentes, podem ser englobados em um universo maior, chamado *ação de brincar*.

2.2 Ação de brincar sob os enfoques sociocultural e psicossocial

O brincar é a principal atividade da infância, porque é a forma de viver da criança. Sabemos que no cotidiano da educação infantil o brincar é uma atividade necessária para o desenvolvimento integral da criança, no entanto, freqüentemente, o espaço ocupado por ela não é levado muito a sério pelos adultos, pela família e pela escola. Pensa-se no brincar como uma forma de "*manter as crianças entretidas ou ocupadas*", "*descarga de energia*". Ou comentários do tipo: *"não estão fazendo nada, só brincando*", "*não estou brincando, estou falando sério*". Esses testemunhos aludem a uma desvalorização da própria ação do brincar e do ser infantil.

A ação do brincar tem uma importância significativa, porque ela é concebida como atividade potencializadora e interativa para que a criança possa descobrir, criar e pensar. É através da brincadeira que as crianças adquirem experiências internas e externas, ou seja, o brincar é o elo integrador entre a relação da criança com a realidade interior e a sua relação com a realidade externa ou compartilhada. Por ação interna, ou no seu sentido psicológico, o brincar deve expressar uma experiência interna de satisfação e plenitude no que se faz. Já pela óptica externa, o brincar é visto como atividades dotadas de significação social. A cultura lúdica é, portanto, um conjunto de procedimentos que se apodera dos elementos de cada cultura específica. Diante disso, acreditamos que seja enriquecedor para o nosso estudo trazer uma e outra concepção segundo o pensamento de alguns teóricos, procurando nestes, compreender o núcleo comum de ludicidade na educação infantil.

Sob o enfoque histórico-cultural, Benjamin (1984 e 1994), afirma que é através do brincar que a criança se encontra com o mundo de corpo e alma. A criança "[...] goza, recria essa experiência [...] talvez seja esta a raiz mais profunda da palavra brincar e representar [...] a essência da brincadeira, não é "fazer como se", mas "fazer sempre de novo". (1994, p.253). Ela compreende como é a brincadeira, e dela recebe elementos importantes para a sua vida, transformando em hábitos de uma experiência devastadora.

Para ele, o brincar e o brinquedo são alimentos vitais para as crianças. Neles estão conexos imagens de como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança, pois desde suas origens, o brinquedo sempre foi um objeto criado pelo adulto, mas utilizado pela criança. Assim, segundo Benjamin, acreditava-se erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo é que determinava as brincadeiras infantis, porém, quem faz isso é a criança.

Nessa direção, Huizinga (2004), enfatiza que o brincar é mais antigo que a cultura, por isso, ele estuda o lúdico como forma específica de atividade, "como forma significante e como função social" (p.6). Segundo o autor, o jogo faz parte do crescimento e desenvolvimento do indivíduo, consiste em uma atividade intrínseca ao ser humano, tornando-se uma nova designação para a espécie humana. Nesse sentido, o brincar é considerado como "totalidade", assim sendo, podemos considerar que a questão do brincar favorece o desenvolvimento e aprendizagem de forma integral, como "forma significante" e de fundamental importância para a civilização.

Na visão sociocultural, apontamos Brougère (1998, 2006), que defende o brincar como uma atividade impregnada de valores e concepções do mundo de determinada cultura. Ele entende a brincadeira como o lugar em que a criança traduz e recria as imagens daquilo que ela vive a partir das suas interações com o mundo. Por isso, para Brougère (1998, p.32), o

"brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas, uma atividade dotada de uma significação social precisa que necessita de aprendizagem". Ou seja, do mesmo modo que a linguagem, o brincar é construído socialmente. Ele ratifica nosso pensamento quando diz: "o brincar é lugar de experiência específica quanto à linguagem e, neste sentido, suporte de aprendizagem". (2006, p.196).

Se o brincar é aprendido culturalmente, então os impedimentos dos pais, dos professores e o espaço colocado à disposição da escola, vão pesar sobre a experiência lúdica da criança. Deste modo, a criança usa os brinquedos como reveladores das culturas infantis e das formas de relações entre adultos e crianças. Portanto, o uso do brinquedo é um reflexo "quanto da própria criança, do lugar que ela ocupa e da relação que ela mantém com o mundo". (BROUGÈRE, 2004, p.14).

Kishimoto (2007) defende o brincar como auto-atividade e com caráter livre. Isso é evidenciado quando ela assinala que as crianças necessitam interagir com pares e parceiros de brincadeiras, participando em grupos organizados de brinquedos, para que as mesmas possam produzir conjuntamente a cultura de pares. Para a autora, "tais experiências permitem que as crianças aprendam a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas", e, isto ocorre, porque "a brincadeira tem papel preponderante no ponto de vista de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo". (KISHIMOTO, 2002, p.151).

Segundo o enfoque de cunho psicossocial, encontramos, em Luckesi[31] (2000 e 2005), a idéia da ludicidade sob o ponto de vista interno e integral do sujeito. Para o autor (2000, p.21), "brincar, jogar, e agir ludicamente exigem uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão, e as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência". Para ele, o que caracteriza o lúdico "é a experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos". Recentemente, Luckesi [32](2005) procura esclarecer melhor a definição que vem defendendo para esse fenômeno:

> [...] estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude [...]. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa

[31] Professor e Pesquisador da Universidade Federal da Bahia. Coordenou por muitos anos o Grupo de pesquisa em Educação e Ludicidade. Atualmente, aposentado, porém ainda permanece vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, orientando alguns mestrandos e doutorandos e participando do Grupo de Pesquisa em Educação e Ludicidade --- GEPEL

[32] Disponível em WWW.luckesi.com.br. Acesso em 19 set.2007.

> harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância quem sente é o sujeito.(s/p.).

Na mesma linha, D'Ávila (2007, p.27)[33] nos diz que o centro da ludicidade significa "o que se vivencia de forma plena em cada momento". A autora nos alerta que precisamos saber diferenciar ludicidade de atividade lúdica, e nos esclarece: "[...] o ensino lúdico, significa ensinar um dado objeto de conhecimento na dança da dialética entre focalização a ampliação do olhar. Sem perder o foco do trabalho, entregar-se a ele [...]".

Neste mesmo contexto, encontramos em Maturana e Verden-Zöller (2004) um conceito de brincar muito próximo ao conceito de ludicidade de Luckesi e D'Ávila. "Brincar é uma atividade realizada como de todo válida em si mesmo. Isto é, no cotidiano marcamos como brincadeira qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior". (2004, p.144).

Compreendemos que o jogo, para estes autores, é uma atividade que se realiza no prazer de ser feito, com a atenção posta no prazer de fazer a coisa, pelo fazer mesmo, não na conseqüência. E eles ressaltam que não são os movimentos ou as ações realizadas que caracterizam um comportamento lúdico ou não, mas sim "a orientação interna, sob a qual ele é vivido enquanto se realiza." (MATURANA e VERDEN- ZÖLLER, 2004, p.145).

Consideramos que todas as idéias abordadas até aqui sobre brincar, integram, na sua essência, uma concepção teórica profunda e uma prática atuante e concreta. Tal concepção defende a ação do brincar como uma atividade social, que não contraria sua natureza, que requer a experienciação, a exploração livre, o imaginário, todas as formas de linguagem, o não-constrangimento, o prazer e a alegria, elementos indispensáveis à conduta lúdica.

2.3 O brincar como ação experiencial na educação infantil

Na ação do brincar observamos o prazer de aprender, da liberdade de experimentar da criança, o que nos leva a pensar que essa ação, por si só, já basta, "essencialmente satisfaz". O brincar envolve o corpo, a linguagem, a emoção a interação, a continuidade e as relações, e "é com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do

[33] Coordenadora atual do Grupo de Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL/PPGE/FACED/UFBA).

sujeito". (WINNICOTT, 1975, p.93). Desse modo, o brincar também é defendido por outros estudiosos, ou seja, como uma ação experiencial ou como fluxo de experiência.

Entendemos que a idéia de experiência ou fluxo de experiência defendida por Dewey (cf. PINAZZA, 2007) está embasada na perspectiva do processo científico do conhecimento, e, que pode ser colocada em prática na educação infantil. Ele defende a existência de um fluxo de consciência e de pensamento, ou seja, "o pensamento não se compõe de associação de sensações e idéias isoladas, mas, como parte de uma consciência pessoal [...] entende-se fluxo permanente de mudanças, um processo dinâmico". (Idem, p.77).

Nesse sentido, a ação do brincar da criança, parte de uma experiência primária como ponto de partida (ação), para uma experiência reflexiva, resultante de uma compreensão científica (reflexão e ação). Trata-se, portanto, de uma educação de crianças pequenas, que seja ativa, em movimento "uma dança dialética entre focalização e ampliação do olhar". (D'ÁVILA, 2007, p.27). Mas, o que significa fluxo? Como o brincar entra nesse movimento, nessa dança?

Csikszentmihalyi (1999, p.17) apresenta o conceito de "experiência de fluxo", como um estado de envolvimento total com a atividade realizada. Para o autor "viver significa experimentar". As experiências ocorrem o tempo todo, mas esses momentos excepcionais são o que ele chama de *experiências de fluxo*. A metáfora do "fluxo" foi utilizada por muitas pessoas ao descreverem a sensação de ação sem esforço experimentada em momentos que se destacaram como os melhores de suas vidas (p.36).

Para o autor, a "experiência do fluxo" é o estado de profunda concentração durante o "fluir", a consciência está extraordinariamente bem organizada, ou seja, pensamentos, intenções, sentimentos e todos os sentidos estão concentrados na mesma meta. Assim, quando cessa a sensação do "fluir", ocorre a sensação de bem estar, de maior.

Nessa perspectiva, a visão de atividades lúdicas trazida por Luckesi (2000), como "plenitude da experiência" entendemos que esteja, talvez, muito próxima da idéia de "experiência do fluxo". Ele nos diz o seguinte:

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

Na pedagogia sócio-histórico-cultural, o brincar também é compreendido como uma ação experiencial, pois ele tem um importante papel no cotidiano da educação infantil, por

possibilitar a liberdade, inteireza, auto-atividade e experiência. Para Csikszentmihalyi (Idem, p.37), as atividades que induzem ao fluxo são chamadas de "atividades de fluxo" por que torna mais provável a ocorrência da experiência. O brincar foi apontado como uma atividade potencializadora da "experiência do fluxo", porque essa atividade possui regras e metas para ação, que tornam possível à criança envolver-se com o que deve ser feito e com a forma de fazê-lo.

Sob a ótica social do brincar como atividade potencializadora, relembramos o pensamento de Brougère (2006), que diz que não existe brincadeira sem regra, porém, é preciso ver essa regra, não como lei, mas sim se foi aceita por aqueles que brincam. Assim, a regra permite criar outra situação que libera os limites do real, quando ele diz que "a brincadeira é a situação de uma experiência sem conseqüência, na qual, em função do desejo presente, podem-se experimentar múltiplos papéis sem compromisso" (BROUGÈRE, 2004, p.112).

O brincar como fluxo de experiência se manifesta em metodologias de projetos, e nos ambientes construídos coletivamente por seus atores. Como nos diz Kishimoto (2001b, p.238), "Se o brincar é uma atividade social e cultural, seu espaço deve ser construído pela criança. O equipamento por si só não constrói o espaço do brincar, é a criança, com o auxílio de elementos de materiais, que deve construí-lo". Assim, quando as crianças se envolvem numa atividade que lhes traz prazer, elas assumem um papel ativo na construção, compreensão e aquisição da aprendizagem. Portanto, aprender é uma experiência e, também, pesquisa. Deste modo, se o professor se envolver em projetos de pesquisa enfocando o desenvolvimento ou as experiências das crianças, estará contribuindo com sua formação e sua experiência.

Dessa forma, o teórico da educação ativa, considerava os projetos uma das mais fortes expressões da proposta de educação pela experimentação e pela investigação. Para Dewey (cf. PINAZZA, 2007, p.86) "trabalhar em projetos significa planejar um trabalho inteligente e consecutivo que propicie uma familiaridade da criança com os métodos investigativos e com experimentação."

Compreendemos que o brincar, como ação experiencial na educação infantil, tem sido defendida por outros estudiosos, como Malaguzzi (1999), Formosinho (2007), Kishimoto (2001, 2007) e outros, como uma ação que auxilia a criança na sua totalidade, através de experiências significativas e de relações que fazem parte do seu contexto cultural e social. Essa proposta tem a finalidade de ratificar que a educação infantil não é uma imitação da

escola de ensino fundamental, e, muito menos, um depósito de crianças, mas, sim uma função importante para o desenvolvimento global da criança.

Malaguzzi (1999) concebe a criança como um sujeito social, que possui histórias e que, além disso, é produtora e reprodutora do meio no qual está inserida, atuando, portanto, como produtora de história e cultura. Ele foi o gênio condutor de Reggio Emílio[34], um sistema educacional unificado que criou um conjunto singular e inovador de proposições filosóficas, currículo, pedagogia, método organizacional e desenho de ambiente, para atender a educação infantil. Segundo Malaguzzi (idem, p.76), "[...] o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte a própria realização das crianças como uma conseqüência de suas atividades e de nossos recursos."

Deste modo, o teórico propõe que o ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade, para que haja a conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre a autonomia individual e interpessoal. Para ele, o *atelier* é um espaço rico em materiais, já que este espaço "abastece com arquivos que são uma arca de tesouro dos trabalhos das crianças e do conhecimento e das pesquisas dos professores" (p.85), e, por ser um local importante, lúdico, prazeroso que ajuda as crianças a encontrar seus próprios estilos de trocar com os colegas tanto seus talentos e competências quanto suas descobertas.

Conforme Formosinho (2007), para termos uma pedagogia da infância ativa, precisamos criar um cotidiano educativo que conceitua a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa que lê o mundo e o interpreta, mas, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa cidadã. Dispor de agência significa ter poder e capacidades, mas, para a autora, isso só ocorre através da sua experiência, quando torna o sujeito uma entidade ativa que constantemente intervém no fluxo dos acontecimentos à sua volta.

Para Kishimoto (2001b, p.238), "a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) configura-se como escola na denominação, organização do espaço físico, materiais

---

[34] Segundo Malaguzzi (2007) após o termino da Segunda Guerra Mundial, em 1945, um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, poucas milhas da cidade e Reggio Emilia, as pessoas se reuniram e decidiram construir e operar uma escola para crianças pequenas. Em oito meses depois, sete outras escolas foram abertas, nos arredores da cidade e todas criadas e operadas por pais. Em 1963, nasce na Itália a primeira escola municipal para crianças pequenas, sendo uma ruptura do monopólio a Igreja Católica. De 1960 a 1968 as escolas administradas pelos pais ficaram sob a administração da municipalidade de Reggio Emilia, em 1980 já havia 22 escolas. Hoje, os pais optam entre três tipos de instituições infantis: federais, municipais e privadas.

disponíveis, prática pedagógica e interação adulto-criança". Para ela, deve-se preservar a liberdade de brincar da criança, sem haver conflito com a ação voluntária da criança e a ação pedagógica intencional do professor deve refletir na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação da criança.

Contudo, a autora, através de suas pesquisas e observações, percebeu que muitas escolas de educação infantil ainda utilizam em seus cotidianos uma rotina que em que reiteram o brincar quando as crianças terminam as tarefas como ocupação de tempo livre, demonstrando que os professores, apesar de valorizá-los como pedagógicos, geralmente não sabem o que fazer com tais objetos. E ela nos afirma:

> As brincadeiras livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração da criança, o que dificulta justificá-las como parte do projeto pedagógico da escola. Se, para os professores, o parque serve para a criança descansar e brincar e a sala de atividades para estudar e trabalhar, define-se então a função da educação infantil: estudar. (KISHIMOTO (2001B, P.238).

Compreendemos, através do relato da pesquisadora, que embora os professores de educação infantil entendam a importância do brincar no cotidiano desse espaço, o problema é que o brincar como ação experiencial ou como fluxo experiencial, ainda costuma estar ausente.

2.4 A atuação do professor sobre o brincar infantil como fluxo experiencial

Segundo Csikszentmihalyi (1999, p.22), "a vida cotidiana não é definida apenas pelo que fazemos, mas, também, por aqueles com quem estamos, nossos atos e sentimentos são sempre influenciados por outras pessoas". As inter-relações se fazem presentes. Aprendemos na troca de saberes, numa relação a dois, a três, ou seja, as crianças em suas relações com o professor, ou entre seus pares constroem conhecimentos construindo-se subjetivamente ao mesmo tempo. Assim sendo, o ato de brincar proporciona, tanto às crianças quanto aos adultos, que estes interliguem as coisas entre si, e, ao relacioná-las, construam o conhecimento.

Toda e qualquer construção do conhecimento inicia e continua no campo da linguagem. Como nos expressa Maturana (2004, p.249), "o amor e a brincadeira são modos de vida e relação", enfim, compreendemos que a fala, a escrita, o desenho, o brincar, o cantar

e o dramatizar são aprendizagens. Portanto, podemos observar que brincar não significa, simplesmente, uma recreação nos tempos livres, isto porque o lúdico é a forma mais completa que todos têm de comunicarem-se consigo mesmo e com o mundo.

Para Horn (2004), é no espaço físico que as crianças conseguem instituir relações entre mundo e as pessoas, transformando-se em um pano de fundo no qual se inserem as emoções. Entendemos que Brougère (2006), corrobora o pensamento da autora, quando afirma que "a criança não brinca numa ilha deserta, ela brinca com as substancias materiais e imateriais que lhe são propostas [...] os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria". Porém, a disponibilidade de brinquedos não é suficiente para que ocorra a construção do conhecimento pela criança. É necessário que se tenha um espaço qualificado, um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite e celebre a participação e a construção da participação.

Segundo Horn (p, 28), "essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente". Para compreendermos melhor essa questão, a autora distingue os termos espaço e ambiente: "espaço se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizadas por objetos, móveis, materiais didáticos [...] ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico às relações que nele se estabelecem os adultos e as crianças." (p, 35). Compreendemos, portanto, que a forma como é organizado o espaço físico, a sala de atividade e o espaço de recreio têm um papel significante para a aprendizagem da criança, pois são elementos importantes para criar outra visão da criança e do professor, do ensinar e aprender.

O professor pode, assim, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Na escolha e proposição de jogos, brinquedos e brincadeiras ele coloca o seu desejo, suas convicções e suas hipóteses acerca de infância e do brincar. No entanto, dependerá dele atentar- se à faixa etária e às necessidades dos alunos para selecionar materiais adequados, que devem ser diversos, para favorecer a criatividade e autonomia das crianças, como nos coloca Kishimoto:

> [...] quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (KISHIMOTO, 2003, p.36).

Entendemos que o jogo tem a função de desenvolver o imaginário e as fantasias, de forma gratuita e natural, visando à formação unificada e integral da criança, porém, a utilização excessiva dos "brinquedos educativos", dirigidos ao ensino de conteúdos

específicos, estará retirando o jogo de sua área natural e eliminando a ação da experiência, o prazer e a alegria.

Assim, quando o professor proporcionar a experiência lúdica à criança, o mesmo estará construindo um espaço de narrativa e de experiências, estabelecendo uma relação outra com a linguagem, a cultura e a história, que auxilia o sujeito a (re) pensar e (re) construir suas práticas, seus saberes e seu conhecimento. Aprender, descobrir e construir fazem parte do mesmo processo (KISHIMOTO, 2008, p.672).

A nosso ver, é necessário que o professor de educação infantil insira o brincar em um projeto, o que supõe intencionalidade, ou seja, ter objetivo e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil. No entanto, é preciso rejeitar ao controle e a centralização e onisciência do que ocorre com as crianças em sala de aula.

Por fim, entendemos também que para que o professor veja o brincar como uma ação experiencial no cotidiano da educação infantil é importante, como diz Luckesi (Idem, p.39) "que ele tenha o desejo de agir de uma forma adequada, na perspectiva de dançar com o educando a dança energética da vida".

3- DIMENSÃO METODOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA DO ESTUDO: CAMINHOS E PERCALÇOS

3.1 Pressupostos metodológicos e epistemológicos da pesquisa

Para fazermos uma viagem, seja pelo ar, mar ou terra, planejamos um caminho. Para realizar uma pesquisa, também precisamos de um caminho, nesse caso, de um método. Na analogia entre as palavras pesquisa e viagem, notamos que ambas necessitam de uma forma para se chegar a um determinado destino. Todavia, um dos termos utilizados para pesquisa significa "uso de metodologia e teoria, para construir novos caminhos no conhecimento já existente". (GATTI, 2006, p.26). Desta feita, as duas idéias têm um objetivo em comum, que é conhecer algo, ou melhor, construir novos conhecimentos.

Ao entramos nessa aventura de produzir conhecimentos a partir desta pesquisa, sabíamos que poderíamos encontrar durante o percurso muitos obstáculos, muitas dúvidas, incertezas e questionamentos em relação à escolha do caminho a seguir. Contudo, por se tratar de uma pesquisa empírica, essa viagem foi muito instigante.

Diante disso, nosso trajeto nos levou a ter conhecimentos abertos para novas questões, ou para novas trilhas, assim como as palavras de Bachelard (1996, p.18), ao dizer que o verdadeiro "espírito científico" é aquele em que "há perguntas [...] nada é gratuito. Tudo é construído". Isso dá a entender que uma pesquisa necessita de afirmações e interrogações, para dar continuidade à construção de novos conhecimentos.

Assim, para alcançarmos nosso objetivo esboçamos um mapa bem "desenhado" [35], para nos conduzir. Deste modo, o objeto de estudo e a opção metodológica que utilizamos necessitaram estar bem claros. Como aponta Duarte (2002, s/p.), "a definição do objeto de pesquisa, assim como a opção metodológica constitui um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final."

Nesse sentido, nosso primeiro passo foi definir o objeto de estudo, que diz respeito às *representações de ludicidade dos professores de educação infantil e como estas estiveram*

[35] Termo utilizado pelo Professor Robison Tenório, na aula do dia 22.05.2007, quando ministrava a disciplina Abordagens e Técnicas de Pesquisa em Educação, com turma do Minter em Educação (UFBA/UESB), em Vitória da Conquista. Um dos temas abordados era sobre amostragem, foi quando em sua discussão afirmava que: "o segredo é desenhar bem a amostragem". Apesar de ele estar se referindo neste momento, especificamente, sobre amostragem acreditamos que esta palavra, também, pode ser empregada dessa forma: "*o segredo de uma boa pesquisa é* ***desenhar*** *bem a metodologia*".

presentes nas suas vidas, nas suas formações e nas suas práticas pedagógicas atuais. Adotamos como metodologia de pesquisa o estudo de caso numa perspectiva qualitativa, considerando, como abordagem, a análise de representações sociais num paradigma interpretativista, a partir de escritos autobiográficos e entrevistas. Optamos pela pesquisa qualitativa, por se tratar de uma pesquisa aberta que estuda os fenômenos da educação procurando compreendê-los e interpretá-los nos seus sentidos e significados. (MACEDO, 2004, p.43).

Tomamos a decisão de trabalhar com base no Estudo de Caso, por meio de escritos autobiográficos, que se justifica por permitir ao pesquisador estar dentro do contexto social do pesquisado, dentro do seu contexto real, buscando analisar, descrever, compreender e interpretar a situação. Assim sendo, o Estudo de Caso busca, criativamente, apreender a totalidade de uma situação – identificar e analisar a multiplicidade de dimensões que envolvem o caso, com a intenção de construir uma teoria que possa explicá-lo e prevê-lo.

O Estudo de Caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo. Este método é um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado. André (2005, p.19), prefere usar a denominação de estudo de caso, como "estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia". Portanto, o estudo de caso é uma pesquisa que se alimenta de uma boa base metodológica. O método tem teoria, debate, é do âmbito do sujeito pesquisador e jamais poderá ser uma pré-posição, portanto não é somente técnica. O método é o caminho, a trajetória. É material, técnico, prático e operacional.

Dentro de nossa linha de pesquisa (Representações sobre ludicidade), ao pensarmos sobre o objetivo do trabalho, outros questionamentos foram sendo tecidos quanto à escolha de um suporte teórico/epistemológico que fosse possível para compor o cenário que conseguisse dialogar com a idéia de representação de ludicidade.

Conforme Brito (2007), por meio de sua pesquisa, nos aponta que as Representações Sociais (RS) podem ser tanto um campo teórico, quanto um campo metodológico. Teórico porque é a partir das discussões tecidas sobre o seu campo de atuação, sua validade, sua contribuição para a análise dos problemas sociais, que os olhares são construídos, e a teoria nasce. Metodológico porque é a partir das discussões sobre o conhecimento comum, alvo de investigação das RS, que os caminhos vão sendo tecidos. É no confronto entre o fenômeno e

os olhares em torno dele que a investigação acontece, que os instrumentos para a realização do diagnóstico são constituídos.

Sobre as Representações Sociais

O tema deste estudo está vinculado à abordagem das Representações Sociais (RS). A construção de representações sociais tem sido enunciada por diversas disciplinas como: filosofia, sociologia, psicologia social, história, antropologia. O conceito de representação caracteriza-se pela interdisciplinaridade e tem possibilitado o estudo de relações complexas entre sujeito e sociedade, nas quais se recuperam e evidenciam articulações entre as dimensões cognitiva, afetiva e social.

Para embasar a interpretação das representações sociais construídas pelas professoras de educação infantil da escola municipal Arco- Íris, explicitadas por meio de suas 'falas' e 'escritas' nos diferentes momentos de interação, recorremos às teorias de Moscovici (2001, 2003), Jodelet (2001), Arruda (2002) e, sem falar nos vários artigos, dissertações e teses num recorte mais particular. Cada autor possui suas particularidades e diferenças em conceber a representação, mas todos têm se dedicado ao campo do estudo acerca dos fenômenos sociais.

Encontramos no *Dicionário de Filosofia, (*ABBAGNANO, 2000, p.853) a palavra representação como sendo um vocábulo de origem medieval que indica imagem ou idéia. Já para Japiassú & Marcondes (1996, p, 235), este termo significa: "operação pela qual a mente tem presente em si mesmo uma imagem mental, uma idéia ou um conceito correspondendo a um objeto externo" (1996: 235). E, no Dicionário[36] encontramos o seguinte sinônimo para representação: idéia: conceito, entendimento, imagem, juízo, opinião'.

Na filosofia, encontramos *as representações* na introdução do pensamento filosófico, passando pelos pré-socráticos que consideravam essa categoria como enganadora por se tratar de uma opinião comum acerca do mundo. Para Platão, Aristóteles e Descartes, a representação será mencionada a todo tempo, ora como uma forma de verdade, ora como conhecimento comum, ora como forma enganadora de viver a realidade. Porém, Kant estabeleceu um significado generalíssimo, considerando-o o gênero de todos os atos ou manifestações cognitivas, independente de sua natureza de quadro ou semelhança. Para ele,

[36] Houaiss de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa (2003, p.580)

as representações não eram nem verdade nem falsidade, mas algo intermediário. (ABBAGNANO, 2000).

De acordo com Arruda (2002), esse conceito de Representações cruza as ciências humanas e não é patrimônio de uma área em particular. Suas raízes nascem na sociologia de Durkheim[37]·, passam pela escola dos *Annales* e se instalam na História Cultural. Diversos conceitos surgem numa área e ganham uma teoria em outra, ainda que possuam uma presença marcante na antropologia e na história cultural.

No campo historiográfico, a história cultural voltou-se para o conceito de Representação, principalmente a partir dos estudos e reflexões de Roger Chartier. Segundo Casimiro (2006), Chartier afirma que a história cultural tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Esse historiador conceitua (representação) neste enfoque e propõe a retomada do conceito de representação num sentido mais particular e historicamente determinado, o qual não é desconhecido desde o Antigo Regime[38]. De acordo a autora mencionada, "para Chartier, as definições antigas apresentam dois sentidos: por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que distingue o que representa do que é representado e, por outro lado, a representação como exibição de uma presença". (IDEM, 2006, s/p.).

O conceito de *representação,* desenvolvido na vertente da psicologia social por Serge Moscovici, no final da década de 1950, tem o caráter de fenômeno cognitivo, cujas bases buscam as relações entre o individual e o coletivo, a diversidade e a unidade, entre conhecimento, práticas e suas representações na sociedade.

Para Moscovici, as representações sociais são consideradas formas de conhecimento, geradas na interação com o outro, por isso sua característica híbrida e mutável. As formas e conteúdos que permitem as relações intersubjetivas são históricos culturais, transformando-se conforme as necessidades individuais ou coletivas.

Neste sentido, as representações dizem respeito ao universo de construções, reelaborações dos indivíduos em relação a um determinado objeto de conhecimento, de acordo com a história de vida, condições intelectuais e sua relação com o grupo social. Ele as denominou de representações, dizendo:

---

[37] Segundo Jodelet (2001) Durkheim foi o primeiro a identificar as representações sociais como produções mentais, extraídos de um estudo sobre a ideação coletiva.

[38] Citação apontada pela autora. *Dicionário Universal* de Furetière de 1690 (Cf. CHARTIER, 1988, p. 20).

> [...] por representações sociais queremos indicar um conjunto de conceitos, explicações e afirmações interndividuais. São equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; poder-se-ia dizer que são a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 2003, p.181).

As representações sociais, como modalidades de conhecimento prático, guiadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideológico vivido, ou como construções expressivas, são formas de conhecimento que se demonstram em elementos cognitivos como, imagens, conceitos, categorias e teorias. Assim, "o que as sociedades pensam de seus modos de vida, os sentidos que conferem a suas instituições e as imagens que partilham, constituem uma parte essencial de sua realidade e não simplesmente um reflexo seu". (MOSCOVICI, 2003, p.173).

Nessa direção, a representação envolve sempre um conteúdo mental de ser um ato de pensamento que restitui simbolicamente algo ausente ou aproxima algo longínquo. A teoria pressupõe a subjetividade como estruturada e estruturante do social. O sujeito é ativo, mas suas teorias são dinâmicas. Cada sujeito torna-se representativo da reprodução social do conhecimento.

No entanto, de acordo com Ribeiro (2006), tornar-se representativo não é um processo simples, exige do sujeito a mobilização de recursos cognitivos, de um processo de pensamento cujas bases são a memória e os conhecimentos anteriores, oriundos da experiência, vivências e desenvolvimento intelectual, afetivo, físico. Conforme Moscosvici (2003, p.60), nesse processo dois mecanismo estão dialeticamente relacionados, que são: a ancoragem e a objetivação.

> A objetivação diz respeito a materialização dos conceitos ou concepções. Seria o que há de mais forte e mais arraigado na representação social, enquanto que a ancoragem diz respeito aos aspectos maleáveis da representação social que podem ser objetivados ou não. Como a representação não é estática, novos elementos vão surgindo e abalando ou não os conceitos ou concepções já arraigados no sujeito. [...] (cf. BRITO, 2007, p.96)

Assim, e de acordo com as idéias de Moscovici, (2001), as representações são concepções. A concepção é fruto da vivência coletiva - o sujeito se apropria do mundo externo, sendo que as representações são conseqüências dessas apropriações. Dessa forma, podemos afirmar que ela é coletiva, melhor dizendo, social. Uma representação só é representação quando algumas coisas são cristalizadas nos discursos, nos rituais e na cultura.

A concepção que adquirimos a respeito das coisas está composta por percepções individuais e coletivas, condições históricas e materiais dos sujeitos, que nos sugerem que a concepção adquirida sobre alguma coisa ou alguém é particular e é dependente do nível e possibilidades de experiências construídas durante a vida. (BRITO, 2006).

Justamente por isso estudamos a representação de ludicidade como uma Representação Social. Queremos entender quais são as concepções de ludicidade representadas pelos professores de educação infantil e como estas estiveram presentes nas suas vidas e nas suas práticas pedagógicas atuais. Assim, reafirmamos que o universo das representações para o que pretendemos pesquisar é o que mais se aproxima das nossas aspirações.

As representações sociais são aprofundadas por Denise Jodelet, a partir dos anos 1960[39]. As noções de representação e memória social também fazem parte dessas tentativas de explicação e irão receber mais atenção a partir dos anos 1980, quando esta teorização passa a servir de metodologias variadas, como: experimentação em campo e laboratório, por meio de entrevistas, questionários e técnicas de associação de palavras, analise documental e de discurso e etc. (JODELET, 2001).

Para Jodelet (2001, p.20), de quem tomamos o conceito de representações, essas são "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Ela adverte acerca da forma de estudarmos as representações e diz: “as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais integrados”. (p.26). Assim, de maneira a fazer justiça à complexidade do conceito, Jodelet acrescenta outros elementos para esclarecer melhor o termo:

> [...] uma representação social é uma forma de saber prático que liga o um sujeito a um objeto. [...] A representação é, por outro lado, uma construção e uma expressão do sujeito, que pode ser considerado do ponto de vista epistêmico (processos cognitivos) ou psicodinâmico (mecanismos intrapsíquicos, motivacionais), [...] social ou coletivo [...] na análise daqueles processos o pertencimento e a participação sociais e culturais do sujeito. (JODELED, apud SÁ, 1996, p.32-33)

Nesse sentido, compreendemos que, para Jodelet, as representações sociais são fenômenos sempre ativados e em (re) construção na vida social. As representações surgem, assim, como a capacidade de dar às coisas uma "nova forma" por meio da atividade psíquica.

---

[39] Para situar o leitor, a obra inaugural de Moscovici, foi “*La psychanalyse, son imagem et son public”(1976), sobre a representação social da psicanálise mantida pela população pariense em fins dos anos 1950. (SÁ, 1996).*

Esta envolve uma mediação entre o sujeito e o objeto-mundo. Como o sujeito se insere numa comunidade concreta e simbólica, este não está condenado a simplesmente reproduzir esta realidade.

Além disso, essa forma de conhecimento adquirido por meio dos processos sociais não é somente um produto de características inerentes à mente humana; também não é um simples reflexo de influências do meio ambiente. O conhecimento apresenta-se como uma construção, onde interagem o sujeito psíquico e o mundo exterior. Assim, a experiência surge como componente principal e desafiador de quem pesquisa, de quem pretende perceber, identificar ou localizar como as Representações Sociais são instituída e instituidoras de um dado grupo social.

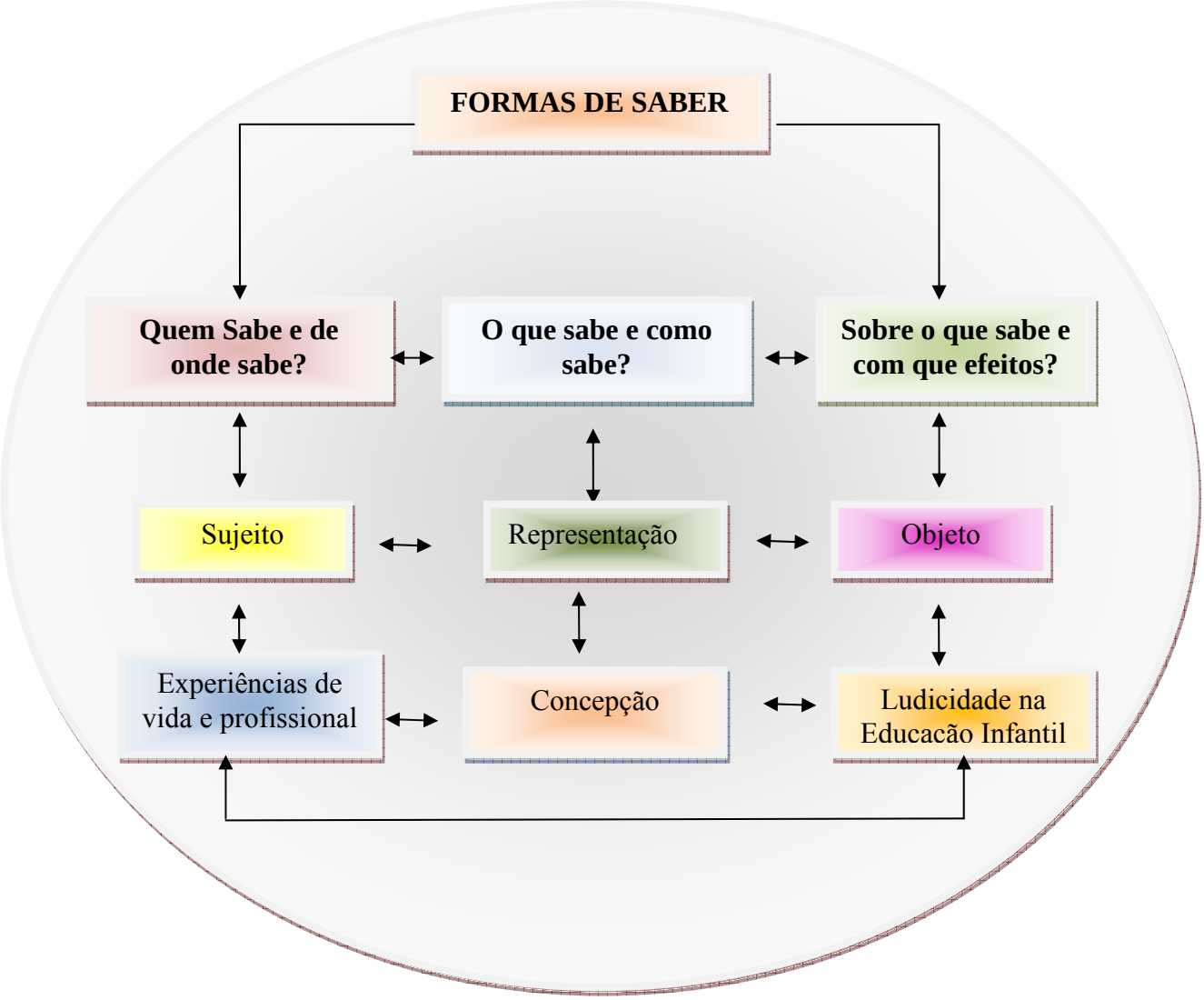
Jodelet (2001) levanta algumas questões que articulam essa características e elementos produtores de uma análise em Representações Sociais, que servirão de base para as reflexões em torno dela: - *quem sabe e de onde sabe? - O que e como sabe? - Sobre o que sabe e com que efeitos?*

Os pontos levantados, pela autora, desembocam em três ordens de problemáticas independentes, que estão incluídas em tópicos de trabalho teóricos e empíricos e que definem o desenho como as representações sociais são: a) condições de produção e de circulação das representações; b) processos e estados pelos quais as RS se encontram; c) estatuto epistemológico das representações sociais.

No primeiro, encontram-se os espaços culturais, os meios, a linguagem, o trançado social no qual o sujeito interage e apreende conceitos e informações; no segundo, se encontra a configuração como cognitivamente essas representações são constituídas e evidencia o grau de complexidade que envolve essa forma de saber. E, o terceiro, ao mesmo tempo em que aponta as questões epistêmicas, que tratam do conhecimento, do saber e de sua validade (verdade/falsidade), nos propõe também a orientação do método em Representações sociais, na medida em que comprova pontos comparativos entre o conhecimento científico e dito adequado ou do senso comum. (BRITO, 2006).

Sendo assim, por meio do campo conceitual e metodológico das representações sociais, desenvolvemos nossos estudos, buscando identificar as representações de ludicidade que estruturam o grupo de professores, e que podem se constituir em ancoragens facilitadoras de novas práticas. O quadro abaixo baseado em (JODELET, 2001e BRITO, 2006) indica as questões anteriores e que nos trouxe um norte para nossas posteriores análises.

QUADRO I – Estrutura de Análise das Representações Sociais



3.2 Campo empírico do estudo: nosso cenário e os atores da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Jequié - Bahia, situado a 365 km de Salvador, no sudoeste da Bahia, na zona limítrofe entre a caatinga e a Zona da Mata. De acordo com dados do Núcleo de Administração das Escolas Municipais- NACEM/2001, a Rede Municipal de Ensino de Jequié, possui 761 professores, 41 unidades escolares e cerca de 20 mil alunos matriculados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A cidade conta, também, com o campus da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (uma universidade multi-campi, com sedes nos Municípios Vitória da Conquista, Itapetinga e Jequié). Oferecem cursos de graduação, cursos de especialização e mestrado sob diferentes áreas. Entre os cursos de graduação oferecidos pela instituição, destacamos o Curso de Licenciatura em Pedagogia e o Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que atendem parte do professorado de educação infantil da rede municipal de ensino.

Neste estudo utilizamos como campo de pesquisa a Escola de Educação Infantil Arco-Íris[40]. A referida escola foi escolhida como cenário, pelo motivo de ser uma escola de educação infantil reconstruída recentemente[41], com o projeto de ser uma escola piloto de educação infantil, na rede municipal de Jequié. Outro motivo que nos impulsionou quanto a essa escolha foi o interesse e solicitação da direção da escola, na realização de estudo contínuo com seus professores sobre ludicidade. Cruz Neto (1994, p.53) conceitua o campo de pesquisa como: "O recorte que o pesquisador faz em termo de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação".

Esse autor ainda destaca que o campo de pesquisa constitui-se em um palco, no qual investigador e investigados interagem e relacionam-se, favorecendo a criação de novos conhecimentos. Nesse sentido, é essencial a disponibilidade das pessoas "para informar, deixar-se observar, participar ativamente da pesquisa, e até mesmo para co-construir o estudo como um todo" (MACEDO, 2004, p.148).

Vale ressaltar que o palco selecionado, a Escola de Educação Infantil Arco- Íris, possui como quadro técnico-pedagógico: a diretora administrativa, coordenadora pedagógica, uma secretária, cinco professores, uma merendeira, uma servente e um porteiro. Quanto à sua estrutura física, possui dez classes de Educação Infantil, distribuídas metade no turno matutino e a outra metade no turno vespertino, onde atende à modalidade pré-escolar, com crianças da faixa etária de 4 a 6 anos.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa e considerando o objeto de investigação, escolhemos como atores para o estudo, seis profissionais que trabalham em turno integral da escola acima apresentada, sendo cinco professores e a coordenadora da escola, além da coordenadora da Secretaria de Educação o Município de Jequié, como informantes de estudo.

---

[40] Optamos por utilizar um nome fictício para identificarmos a Escola.

[41] A Escola de Educação Infantil Arco-íris, até 2006 era uma escola da rede municipal de Jequié que atendia somente alunos do Ensino Fundamental.

a) Os atores investigados

Trabalhamos com a população integral de professores de Educação Infantil na escola campo empírico. São professoras da rede municipal que já concluíram o ensino superior; desenvolvem ou desenvolveram práticas lúdicas com suas turmas e aceitaram escrever em seus diários suas histórias lúdicas.

Através de autorização prévia, apresentamos os professores[42] que dialogarão conosco nesse estudo e que com certeza nos auxiliarão com suas histórias sobre a ludicidade em suas vidas.

Profª Aline, 40 anos, licenciada em Pedagogia, com Especialização em Metodologia do Ensino Superior. É professora concursada pela rede Municipal e está atuando na Educação Infantil há 20 anos. Atualmente, a mesma está assumindo a função de Coordenação Pedagógica.

Profª Sandra, 38 anos, Licenciada em Educação Infantil e Séries Iniciais, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em Jequié-BA. Está cursando Especialização em Psicopedagogia, tem experiência como professora de Ensino Fundamental há 18 anos e está atuando na Educação Infantil há 3 anos.

Profª Ana, 44 anos, atua como docente há 23 anos. Profª Eti, 35 anos, é professora há 18 anos. Profª Alzira, 40 anos, é professora há 10 anos. Profª Márcia, 41 anos, trabalha há 15 anos, como professora. Elas começaram a trabalhar na Educação Infantil há 2 anos, já que anteriormente eram professoras de turmas de 1ª à 4 série do Ensino Fundamental. As mesmas concluíram o curso de Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais, em maio de 2008, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em Jequié-BA.

3.3 Os instrumentos escolhidos para o levantamento de dados

No Estudo de Caso, cada estratégia escolhida pode ser modificada no percurso do estudo, criando estratégias híbridas nas quais é mais provável que várias fontes de evidências sejam relevantes. Foi o que aconteceu conosco, pois no primeiro momento tínhamos escolhido como instrumentos: observação participante, entrevistas semi-estruturadas e o

[42] Optamos por não coligarmos aos nomes verdadeiros das professoras envolvidas nessa pesquisa. Assim, criamos nomes fictícios para identificá-las. Vale ressaltar, que a pesquisadora utilizou nomes de pessoas que foram significativas, para sua formação pessoal e profissional.

dispositivo diário, para as escritas autobiográficas. Após a qualificamos escolhemos, entrevistas, diários e análise de documentos.

No primeiro momento do estudo, utilizamos a técnica de observação para identificar e analisar situações em que os professores expressem seu pensar sobre o lúdico na educação infantil, estabelecendo diálogo com vários docentes sobre os usos e significados das práticas-lúdicas na vida. Nessa fase, participamos de reuniões de planejamento dos professores e outras atividades pedagógicas, para estabelecermos diálogo com os docentes sobre seus saberes e práticas lúdicas e de que maneira isso vem repercutindo nas suas práticas pedagógicas, além de nos aproximarmos mais para quebrarmos o gelo que há entre pesquisador e entrevistado. Vale ressaltar, que o grupo era muito receptivo e aberto, após algumas reuniões e encontros já havia clima de confiança.

No segundo momento, partimos para as escritas autobiográficas. Segundo Yin (2007, p.116), para muitos estudos de caso, os registros em arquivos também podem ser importantes. Entre alguns exemplos, o autor destaca os registros pessoais, como diários, anotações. Nesse sentido, adotamos o caderno para ser o diário das escritas autobiográficas dos professores.

Escolhemos esse dispositivo, visto que, conforme Alarcão (2004), o ato de escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. "As narrativas serão tanto mais ricas quanto mais significativas se registrarem. Para serem mais compreensíveis, é importante registrarem-se não apenas os fatos, mas também o contexto físico, social e emocional do momento." (p.53). Não há uma única forma de se expressar, assim como são múltiplas as possibilidades de se registrar o vivido.

Segundo Kramer (cf. MENDES, 2007, p.37), "os diários são como o "livro da vida", de acordo com Freinet, e constituem outros modos de escrever a história cotidiana". Estes procedimentos de escrita apresentam marcas estruturais mais claras em sua narrativa, mas nem sempre revelam uma escrita de todos os dias da vida da autora, pois, muitas vezes, são pontuados por rupturas e intervalos grandes, ocasionando a descontinuidade do texto.

Para Zabalza (1994), a questão conceitual dessa estratégia metodológica consiste em analisar as experiências concretas "integrando a dupla dimensão referencial e expressiva dos fatos" (p. 83). Para o autor (2002, p.01), escrever seu próprio diário "é a experiência de contar [...] Experiência narrativa que posteriormente tornará possível uma nova experiência, a de ler-se a si mesmo com atitude benévola ou crítica, mas tendo a oportunidade de reconstruir o que foi a atividade desenvolvida e nossa forma pessoal de vivê-la".

Os diários das escritas, segundo Zabalza (2004, p.13), são "documentos em que professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas", mas, neste

contexto, incluímos também, anotações de suas experiências vividas com o lúdico. O autor destaca ainda, que "os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que freqüentemente permanecem ocultos a sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho". (Idem, p.17).

Após a distribuição dos diários, cada informante escreveu suas experiências vividas com lúdico desde sua infância até os dias atuais, no horário e espaço escolhido por ele. Este material foi entregue no mês de outubro e recolhido no final do mês de dezembro, pois os professores entrariam em recesso e só retornariam em fevereiro de 2008.

Depois do recolhimento do material (diários), iniciamos o processo de leitura e transcrição dos textos. Depois de muitas leituras e digitação dos textos, percebemos que o material obtido pelas informantes não seria suficiente para responder às nossas questões. Sabíamos que teríamos as entrevistas, que iriam nos ajudar nessa complementação, porém, durante o processo de qualificação foram apontados outros caminhos que nos ajudaram a sanar essa questão.

Na banca de qualificação, os examinadores nos despertaram para algumas reflexões que nos auxiliaram a rever alguns caminhos de nossa trilha. Reflexões[43] como:

> [...] A auto-biografia acompanha a vida profissional e ultrapassa os muros da referida escola, pois as profissionais indicadas têm vasta experiência na docência no ensino fundamental e pouca na educação infantil.[...] Tais concepções encontram-se nos relatórios dos projetos políticos pedagógicos definidos pelas instituições, pelas propostas de formação vindas de diversos setores, das secretarias de educação, da universidade, dos cursos de formação continuada em que o brincar faz parte, mas que permanecem apenas em intenções, teorizações.[...] Buscar na infância do professor as representações de brincadeiras não é suficiente para elucidar a questão, pois a memória é sempre ampliada e recriada no tempo/espaço atual. Lembranças de brincadeiras na família, na rua, nas praças, nos parques, junto aos amigos é um quadro diverso do contexto da educação escolar. É preciso buscar concepções de educação, pedagogias da infância que postulam o brincar para implementá-la no contexto da educação formal.[...] Com relação à metodologia de pesquisa, por se tratar de memórias, de lembranças que são reconstruções do passado ampliadas e até recriadas pelo tempo/espaço de vida do professor, os dados precisam ser confrontados com outras fontes. A triangulação dos dados colhidos em entrevistas requer busca de outros instrumentos para análise cruzada. Aqui é que entram fatores como as concepções e práticas vigentes em várias subculturas, os projetos político-pedagógicos, a natureza dos cursos de formação ofertados aos investigados, a estruturação administrativa e pedagógica das escolas, os espaços, materiais e ambientes, entre outros. (KISHIMOTO, 2008, p.2-4)

Após a leitura dos pareceres, especialmente, das questões acima pontuadas traçamos o novo mapa. Escolhemos a entrevista e a análise dos documentos como foi sugerido. Assim

[43] Apontamentos retirados do parecer emitido pela examinadora Prof.ª Dr.ª Tizuko Morchida Kishimoto (USP), São Paulo, 9/06/2008.

como, reescrevemos alguns pontos do quadro teórico, para construção do roteiro da entrevista. Nossa opção pela entrevista foi individual e semi-estruturada.

A escolha por esse tipo de entrevista, nos mostra Spink (cf. BRITO, 2006, p.110), possibilita a interação, o conhecimento do *habitus*[44] e do imaginário social dos envolvidos no processo, portanto, é um meio de interação e de conhecimento da complexidade que envolve o universo do outro. Continuamos com a construção do Roteiro da Entrevista, estruturado a partir dos três elementos apresentados por Jodelet (2001), que sustentam a investigação na *RS*: o *sujeito*, a *representação* e o *objeto - quem sabe e de onde sabe? - O que sabe e como sabe? - Sobre o que sabe e com que efeitos?*

Dessa forma, elaboramos as questões com vistas a localizar, nos depoimentos das professoras, os aspectos vinculados à sua formação, a sua escolha profissional, à sua história lúdica na formação pessoal e profissional, às suas experiências lúdicas na formação e a prática, e como no seu meio profissional e social constroem a representação sobre ludicidade na educação infantil. Como produto de nossas reflexões, apresentamos (anexo), o Roteiro que nos serviu de base para a entrevista. Na medida em que fomos realizando as entrevistas, fomos também recolhendo os materiais para análise dos documentos. Após a transcrição das entrevistas, foram entregue aos entrevistados o texto com suas falas (internet ou via impresso), para que cada participante tivesse a oportunidade de rever o seu texto.

Já a análise documental, é considerada como uma preciosa técnica na abordagem dos dados expressivos, pois pode complementar as informações obtidas por outras técnicas ou mesmo desvelar aspectos novos de um tema ou problema, na busca de identificar informações baseado em fatos e nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse, fornecendo informações sobre o contexto pesquisado (LÜDKE& ANDRÉ, 1986). Para esse estudo foram levantados os seguintes documentos: Projeto de Implantação do Curso de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (CONSEPE-UESB, 2003); Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (BAHIA/UESB-2006); Ementas das disciplinas Recreação (Curso de Pedagogia) e Atividades Lúdicas (Curso de Licenciatura

[44] Termo cunhado por Bourdieu (1983, p. 65), que ele define como "um sistema de disposições duráveis e transferíveis que integram todas as experiências passadas e funcionam a todo o momento como matriz de percepções, apreciações e ações."

Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental); Projeto Político Pedagógico da Escola Arco- Íris.

3.4 Organização e operacionalização da Análise

Os dados coletados foram analisados através da técnica da Análise de Conteúdo, fundamentado em Bardin (1977), que afirma que o "tema é a unidade de significação que se liberta, naturalmente, de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura". Optamos por esse tipo de análise, porque é a que mais se aproxima da concepção de nosso estudo, pois busca as relações entre os temas abordados, observando principalmente, as validades e rupturas que essencialmente marcam o discurso.

Para a organização e operacionalização da análise, fizemos uso das etapas propostas por Bardin (1977, p.95): a) pré-análise; b) a exploração do material; d) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Desse modo, organizamos um quadro (Ver quadro II) com a descrição de como obtivemos as categorias deste estudo, utilizando os dados do memorial, da entrevista e da análise dos documentos.

Quadro II – Organização e Operacionalização dos Dados

INSTRUMENTOS	PRÉ-ANÁLISE	EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	CATEGORIAS
Memorial	Leitura flutuante do material; Digitação das histórias; Seleção das histórias.	Recorte das frases; Definição das categorias através de mapa que transcreve o recorte das histórias;	Escolha profissional Concepção de ludicidade
Entrevista	Transcrição da entrevista; Leitura flutuante do material, intercalando a escuta do material gravado com a leitura do material;	Recorte das falas: escolha das unidades; Definição das categorias através de mapa que transcreve o recorte falas;	Escolha profissional Concepção de ludicidade Formação inicial e formação contínua Condições de trabalho Ambiência de educação infantil
Análise dos documentos	Escolha dos documentos; Leitura flutuante do material escolhido;	Recorte dos textos; Definição das categorias através de mapa que transcreve o recorte das histórias; Escolha das categorias	Formação inicial e formação contínua Condições de trabalho Ambiência de educação infantil

As categorias retiradas dos documentos foram analisadas com base no referencial teórico construído nos capítulos I e II. Assim sendo, utilizamos como subsídios teóricos os autores: Dewey (1967) Benjamin (1984, 1994), (1997), Halbwachs (1990), Portelli (1997), Josso (2004), Nóvoa (1995, 1997, 2002), Huberman (1995), Tardif (2002), Pimenta (1998), Tanuri (2000), Arroyo (2004, 2006), Guimarães (2008), Formosinho (2007), Kishimoto (1999, 2007, 2008), Barbosa (2006), Kramer (1996, 2006), Deheinzelin (1994), Malaguzzi (1999), Horn (2004), Huizinga (2004), Ariès (1981), Brougère (1998, 2002, 2006), Csikszentmihalyi (1999), Luckesi (2000, 2007), D'Ávila (2007), Maturana (2004), Moscovici (2001, 2003), Jodelet (2001) e outros.

Assim, ao abrirmos o baú analisaremos os diários, as entrevistas e alguns documentos que fazem parte da formação e práticas das professoras pesquisadas, faremos uma leitura verticalizada (uma a uma) das categorias desenhadas, desvelando as imagens encontradas sobre a representação da ludicidade na formação e práticas dos professores de educação infantil da Escola Arco-Íris.

4. ANÁLISE DOS DADOS: ABRINDO O BAÚ DE MEMÓRIAS... DESVELANDO IMAGENS E TESSITURAS SOBRE AS IDÉIAS ENCONTRADAS

A memória de seu passado e as vivências de seu presente dão alguma legitimidade às promessas de futuro a que a escola tão facilmente adere? Mexer no baú da memória sempre traz surpresas incômodas.

(Miguel Arroyo, 2004)

No presente capítulo encontraremos a interpretação das 'falas' e 'escritas' das professoras da escola municipal Arco- Íris acerca do que pensam sobre o lúdico na educação infantil, nas memórias de sua infância-escola, sua formação inicial/contínua e de que forma a representação de ludicidade vem repercutindo em suas práticas pedagógicas.

Escutar a história vida, ler os relatos dos diários e os documentos dos professores é como abrir um baú cheio de tesouros e surpresas. Eles oferecem o colorido, mostram as linhas e as amarrações de uma teia, configurando, confeccionando e tecendo os fios, desenhos, traços e retratos insonháveis e singulares que até então eram invisíveis, agora revelados nos relatos das professoras. A própria pesquisa ganha novos contornos, novos espaços são visitados, novas categorias surgem, pois somos levados e surpreendidos pela voz e pela arte dos professores.

Nesse sentido, e procurando ser coerente com a proposta da pesquisa, realizamos a análise de dados utilizando a teoria das representações sociais e da análise do conteúdo[45]. Optamos por trabalhar com, pelo menos, três técnicas de recolha de dados – entrevista, memorial e análise documental – a fim de mergulharmos mais profundamente no nosso objeto de estudo. Essa opção nos ofereceu esse olhar mais focado, mediante o processo de triangulação[46] dos dados, que conforme Macedo (2004, p.207), é "um dispositivo onde o

[45] Conforme Bardin (1977) a técnica de análise de conteúdo foi definida por P. Henry e S. Moscovici (1968) "como um conjunto díspar de técnicas". Além de ser uma técnica de dois pólos: desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências.

[46] Segundo Minayo (2005, s/p.), Triangulação é um conceito que vem do interacionismo simbólico e é desenvolvido por Denzin (1979), significando (a) a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; (b) a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; (c) a visão de vários informantes e (d) o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Seu uso, na prática, permite interação, crítica intersubjetiva e comparação.

pesquisador apela na construção do seu instrumental analítico para diversos meios, diferentes abordagens e fontes para compreender e explicar um dado fenômeno, utilizando-se de um autêntico *approche* multirreferencial". Sintetizando, a *triangulação* é um recurso que dá um valor de consistência e representatividade de uma dada realidade.

A organização e interpretação dos dados obedeceram aos seguintes passos: (a) pré-análise, que consistiu na organização e teve por objetivo operacionalizar e sintetizar as idéias iniciais; (b) exploramos os materiais, o que permitiu operações de codificação[47] e enumeração, em face de regras previamente estabelecidas; (c) tratamos os dados obtidos e a sua interpretação, onde foram utilizadas categorias para a condensação e destaque das informações obtidas para a análise. Mais precisamente, a interpretação e a análise dos dados recolhidos foram tratadas com base no que os investigados disseram (interpretação de primeira ordem) e subseqüente validação (interpretação de segunda ordem).

A partir desses passos, esboçamos um quadro com as seguintes categorias: 1) escolha profissional (razões); 2) representações de ludicidade; 3) formação inicial e formação contínua; 4) condições de trabalho e 5) ambiência de educação infantil.

Após o processo de categorização, buscamos aplicar o significado teórico para a obtenção de evidência empírica. Nesse último procedimento, foi adotada a análise de conteúdo como a técnica de análise dos dados. A análise de conteúdo tem sido uma técnica largamente utilizada para o tratamento dos dados de uma investigação qualitativa. Conforme Bardin (1977), a finalidade da análise de conteúdo é levar a uma reflexão, ao estabelecimento de relações, sem que o pesquisador fique preso exclusivamente ao conteúdo manifesto dos documentos conseguidos. "Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem" (Idem, p.162).

Utilizamos também, para apoio à análise de conteúdo, a abordagem das representações sociais, a partir de um paradigma interpretativista. As representações sociais nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de reconstruir, de interpretar a nossa relação com o mundo e com os outros, e orientam e organizam os procedimentos e os entendimentos, constituindo-se numa forma de conhecimento social (JODELET, 2001).

Os escritos autobiográficos (diários) e as entrevistas no primeiro momento tiveram o objetivo de responder a pergunta "*quem sabe e de onde sabe?*" para fazermos uma breve

---

[47] Segundo Bardin (1977) a codificação corresponde a uma mudança – efetuada segundo normas precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta por recorte, agregação e enumeração, que permite atingir a representação do conteúdo do texto

apresentação dos sujeitos da pesquisa. *A* informação sobre os professores de educação infantil, faixa etária, qual é a formação inicial e contínua deles, tempo de docência e qual sua trajetória/ experiências com a educação infantil, são elementos localizados em tais instrumentos que consideramos importantes para o estudo das representações de ludicidade

Nesse sentido, na primeira categoria "escolha profissional", com a intenção de conhecermos um pouco mais sobre "*quem sabe"*, ou seja, quem são nossos sujeitos, analisamos os dados manifestados nos memoriais e nas entrevistas das professoras e que conduziram para as seguintes subcategorias: a) escolha profissional - razões; b) experiências - trajetórias e influências: entrada na educação infantil; c) sentido de ser professora de educação infantil.

Esses mesmos instrumentos (memoriais e as entrevistas), também dão origem à segunda categoria "representação de ludicidade", tendo a finalidade de tratar sobre "*o que sabem?"*, e "como sabem?" o que pensam nossas professoras sobre lúdico, ou seja, informando acerca das representações das professoras sobre ludicidade.

Na terceira categoria "formação inicial e continuada", tratamos as informações obtidas das entrevistas e análises de documentos, abordando de forma abrangente a trajetória do processo de formação das professoras pesquisadas, bem como, a forma como o lúdico se fez presente em suas formações. Essa categoria nos conduziu a outras quatro subcategorias: a) formação universitária; b) formação inicial e continua; c) experiências lúdicas e d) ludicidade na formação

Tivemos como objetivo, na interpretação da quarta categoria "condições de trabalho" com base nas entrevistas e análise de documentos, compreender como o lúdico estava inserido no Projeto Político Pedagógico da Escola, qual o papel da coordenação na formação contínua, que condições de trabalho são oferecidas ao professor de educação infantil.

Na quinta categoria - ambiência de educação infantil - tratamos das informações obtidas com as entrevistas e análise de documento (projeto político pedagógico da escola), analisando a rotina utilizada pelas professoras, os tipos de jogos e brincadeiras desenvolvidos na escola e como está organizado seu espaço físico/ materiais, com a intenção de saber como o lúdico acontece nas práticas das professoras.

4.1 PRIMEIROS ACHADOS NO BAÚ: TRAÇOS E IMAGENS DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Em 2007 a 2008, o grupo de professores da Escola Arco- Íris era constituído por cinco professoras e uma coordenadora pedagógica. Do corpo docente apresentado todas são do sexo feminino, encontrando-se nas faixas etárias variando entre 30 e 45 anos. Conforme o gráfico abaixo, percebemos que a predominância da faixa etária se situa entre os 36 e 40 anos (fig.1):

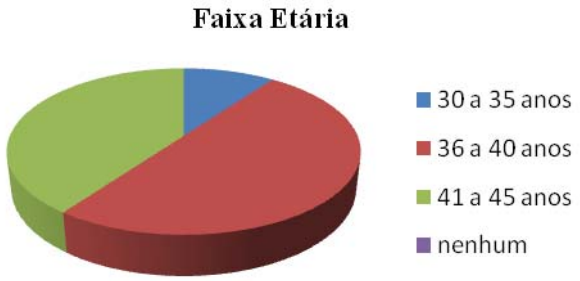


Figura 1. Faixa Etária dos docentes

O regime de trabalho de todas as professoras é de 40hs semanais, sendo desempenhado no mesmo espaço escolar. Tais docentes têm formação em magistério em nível superior. O quadro abaixo nos aponta que 04 (80%) professoras fizeram o curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais (convênio entre UESB e Prefeitura de Jequié), 01 professora (10%) realizou o curso de Normal Superior – Licenciatura em Séries Iniciais (convênio entre FTC e Prefeitura de Jequié) no intuito de atender a Lei Nº 9394/96 em seus Art.62 e Art.63 – e 01 professora (10%) teve seu ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia (UESB). (Ver o quadro III).

Quadro III – Formação Inicial dos professores da Escola Arco- íris

Instituição /Curso	UESB	UESB	FTC/EAD	%
Pedagogia	1			10%
Pedagogia Séries Iniciais Educação Infantil		4		80%
Normal Superior			1	10%
Total	**1**	**4**	**1**	100%

Quando perguntamos às professoras sobre a formação contínua, como e quando ocorre, e se a ludicidade foi um tema estudado nesses cursos, se a Secretaria Municipal de Educação ofereceu cursos de formação, os dados sinalizam que houve uma pequena participação do grupo em atividades/cursos de formação pela secretaria ou particulares, nos últimos três anos. As incidências revelam que o que predomina como fonte de formação são as reuniões pedagógicas e o grupo de estudo da escola (Ver o quadro IV).

Os dados ilustram que, do grupo pesquisado, somente duas professoras ingressaram na pós-graduação. Uma professora apontou que participou de cursos oferecidos em escolas particulares e duas professoras participaram de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação.

Outro dado levantado sobre esse quadro, também interessante, é que 50% das professoras pesquisadas reconhecem a necessidade da pesquisa e buscam desenvolver o hábito da leitura em seus processos formativos. Assim, constatamos que há uma demanda pessoal e própria das professoras de se engajarem na formação continuada, seja ela no ambiente de trabalho, ou, em outras instâncias.

Quadro IV – Formação Continua dos professores da Escola Arco- Íris

Cursos/ Atividades Desempenhadas	Docentes	Total de Docentes
Pós- graduação incompleta	Aline	1
Pós- Graduação completa	Sandra	1
Cursos pela Secretaria	Eti, Aline	2
Cursos Particulares	Eti	1
Reuniões / Estudo na Escola	Todas	6
Busca Individual (Leitura)	Eti, Aline, Sandra	3

Figura 2. Formação Contínua dos docentes

Em relação ao tempo de docência, podemos perceber que 50% do grupo das professoras possuem em torno de 15 a 20 anos de profissão. O restante do grupo fica dividido em: 10% entre 5 a 10 anos de profissão, e 10% entre 10 a 15 anos e 10% com mais de 20 anos. (fig.2).

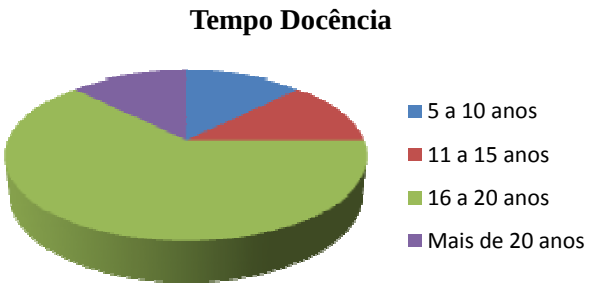


Figura 2. Tempo de Experiência de Docência

Um dado também muito interessante para nossa análise sobre o tempo de experiência de docência, é que, das seis professoras pesquisadas quatro delas (80%) já lecionaram em turmas multisseriadas (Zona Rural) e turmas de 1ª a 4ª do ensino fundamental. As duas outras professoras lecionaram turmas de educação infantil, alfabetização e 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. Essa informação é significativa, pois, apesar do grupo ter uma concentração em torno de 15 a 20 anos de profissão como docente, mais da metade das professoras possuem pouca experiência com a educação infantil (fig.3).

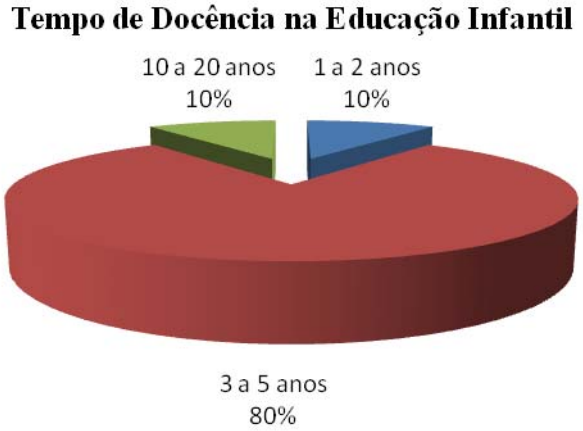


Figura 3. Tempo de Experiência de Docência na Educação Infantil

Assim sendo, os escritos autobiográficos (diários) e as entrevistas no primeiro momento tiveram o objetivo de responder a pergunta "*quem sabe e de onde sabe?*" para fazermos uma breve apresentação dos sujeitos da pesquisa. *A* informação sobre os professores de educação infantil, faixa etária, qual é a formação inicial e contínua deles, tempo de

docência e qual sua trajetória/ experiências com a educação infantil, são elementos localizados em tais instrumentos que consideramos importantes para o estudo das representações de ludicidade.

Outras informações encontradas nos escritos autobiográficos e nas entrevistas e nas análises de documentos, nos trazem à tona a memória das seis professoras pesquisadas e os sentidos que atribuem às suas experiências lúdicas na vida pessoal e profissional, a forma como esse objeto esteve presente em suas formações e como o mesmo vem repercutindo em suas representações e práticas lúdicas.

4.2 ESCOLHA PROFISSIONAL – A PROFISSÃO DE "ENSINAR OS PEQUENOS"... OS MUITOS CAMINHOS QUE LEVARAM AS PROFESSORAS À EDUCAÇÃO INFANTIL

No baú de memórias de nossas professoras encontramos várias recordações de imagens sobre suas escolhas profissionais. Com essa imagem, narramos um pouco dos segredos e mistérios dos caminhos pelos quais tais professoras escolheram a profissão de docente. Múltiplos foram os jeitos de acesso à docência na educação infantil. Assim, com olhos e ouvidos atentos aos depoimentos escritos e falados das profissionais, procuramos compreender os significados das trajetórias percorridas de forma especial, singular, ímpar e instigante, a partir da história de vida de cada uma das professoras.

Sendo assim, na categoria escolha profissional, apresentamos algumas peculiaridades interpretativas que nos revelam outras subcategorias: a) escolha profissional - razões; b) experiências - trajetórias e influências: entrada na educação infantil; c) sentido de ser professora de educação infantil.

a) Escolha de ser professora: destino, circunstâncias, empregabilidade, desejo ou opção?

Fazer a escolha profissional não é um processo muito fácil. Para muitos (as), professores (as), torna-se uma difícil arte de fazer opções, pois ao seguirem seus percursos habituais de sobrevivência, esses sujeitos se debatem com uma realidade repleta de surpresas. Sabem bem cedo que não podem determinar seus destinos fechados nas condições sociais e nos preconceitos raciais e de gênero. Escolhas que seriam próprias da vida adulta têm de ser feitas desde a infância. Igualmente, suportam uma herança social hegemônica que lhe joga na cara que o magistério básico é possível para sua condição social. (ARROYO, 2004).

Para Tardif (2007), a escolha profissional de docente é também uma questão de *status*[48]. É uma identidade construída socialmente "por dois processos heterogêneos: aquele pelo qual os indivíduos antecipam seu futuro a partir de seu passado, e aquele pelo qual eles

[48] A palavra "status" nesse contexto remete "à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma importância de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores". Essa identidade é construída pelas ações de seus sujeitos ativos, sendo capazes de justificar suas práticas e dando coerência as suas escolhas. (TARDIF, 2007, p.50)

entram em interação com os atores significativos de um campo específico" (DUBAR, 1991 apud TARDIF 2007, p.50).

Ao longo das histórias de nossas pesquisadas pudemos perceber que várias foram as razões ou caminhos que as levaram à carreira do magistério. A escolha de ser professora é contada com muito sentimento e emoção. Foram presenciados momentos de lágrimas, silêncio e risos, em suas falas. Assim como foram percebidos desenhos e marcas de lágrimas em alguns diários. Algumas professoras descreveram que suas escolhas nasceram por circunstância familiar, por acaso, ou ironia do destino:

> *[...] Por ironia do destino, sem planejamento prévio, mas pelas circunstancias familiares me tornei professora.* ***[brilho e... lágrimas nos olhos].*** *Quem sabe, na tentativa de voltar àquela infância trancafiada no baú da memória, comecei a gostar de ensinar os pequenos. [...] vivia como adulta aos 12 anos de idade. Desse jeito, dava aula, alfabetizava os filhos dos agregados da fazenda em que morava, cobrando deles perfeição na escrita.* ***[risos].*** *Não tinha nenhuma didática ou prática, pouca imaginação e uma reprodução fiel de minha experiência escolar. (Coordenadora da Escola-Professora Aline)*

Esse relato destaca que sua opção de ser professora foi determinada na sua infância, sendo "forçada desde criança a aprender a fazer escolhas, onde havia poucas alternativas de escolha". (ARROYO, 2004, p.159). A professora Aline brincava de ser professora aos doze anos quando ensinava crianças da fazenda. Porém, para ela não era brincadeira porque era tratada como adulta, de tal modo que assumia posturas de sua professora no momento que estava "cobrando a perfeição da escrita" das crianças que ensinava. Já para professora Márcia, além da escolha por "destino", agregou-se também a "necessidade do emprego", pois segundo seu relato, ela acreditava que não gostava de criança, pelo fato de ter atravessado algumas dificuldades familiares que precisaram ser superadas para garantir a escolha:

> *[...] Nossa condição financeira era pouca, meus pais moravam na roça e eu fui morar com uma tia na cidade. Fui alfabetizada aos sete anos em escola pública, quando completei oito anos, meus pais vieram morar na cidade e fui morar com eles. [...] Não gostava de crianças e sempre dizia que jamais seria professora. Casei-me aos vinte anos, para livrar-me dos meus pais. [****desenho de lágrimas****] Não sei se foi o destino ou necessidade do emprego, mas eu me tornei professora. (Professora Márcia)*

Esses relatos realçam também a ação da família na escolha da profissão. De acordo com Deheinzelin e Lima (1992), durante muitos anos e até meados dos anos 1960, foi aspiração de muitos pais que suas filhas escolhessem a profissão de professora ou normalista,

conferindo às moças, à época, uma honorabilidade e uma respeitabilidade. Isso porque garantia-lhes uma habilitação numa profissão honrosa, não interferindo em seus projetos matrimoniais. Assim, "suas filhas poderiam se casar diplomadas antes dos 20 anos e, caso necessitassem trabalhar, poderiam fazê-lo numa função complementar as funções domésticas" (p.138).

Por outro lado, muitas vezes as famílias procuraram orientar seus filhos para o magistério, por considerar que suas origens culturais e sociais não poderiam ter outras aspirações. Como é o caso de duas professoras que queriam atuar na área da saúde.

> *Eu não escolhi ser professora, eu queria ser enfermeira, esse era o meu sonho. Mas, os meus pais diziam assim: - filhos de pobre têm que ser professor, porque ele consegue logo um emprego. [...]. Eu queria fazer enfermagem, mas esse curso só tinha durante o dia, e eu tinha que trabalhar. [...] comecei a dar banca em casa, mas achava que não tinha jeito, porém minha mãe dizia que eu levava jeito sim. Então fiz o magistério. [**olhos com lágrimas**]. (Professora Ana)*

> *Bom eu não queria ser professora, eu queria ser pediatra, porque pediatra cuida de criança e eu sempre gostei de criança. Mas, devido à situação financeira e na época que eu estudava o que estava dando mais emprego era magistério. Então aí eu pensei já que pediatra eu não vou ser, então eu vou partir para o lado do magistério, porque também cuida muito de criança, lida muito com criança, a minha escolha foi assim. [...].(Professora Sandra)*

Conforme Arroyo (2008, p.125) o magistério primário (educação infantil até 1ª a 4ª série), foi se conformando às condições do desenho dos campos populares. Isto é, a maioria das professoras e professores têm como origem os setores populares e as camadas médias baixas. "A imagem que possuímos e nos possui como categoria, as características sociais que nos definem tem a ver com os limites materiais e culturais da origem social a que a maioria pertencemos" (p.126). No contexto desse tipo de escolhas ("não-intencionais"), por razões de heranças sociais e culturais outros fatores são apontados, tais como falta de recursos e a inexistência de alternativas de estudos nos seus municípios. "Não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível" (2008, p.125).

Além da família, outras influências contribuíram para escolha profissional de nossas professoras. São as "escolhas guardadas no baú das boas lembranças" (ARROYO, 2008). Podemos dizer que "boas imagens" ou "bons modelos" de professores despertaram o desejo e a opção de ser docente:

> *Desde cedo despertou em mim o desejo de ser professora, por isso, a brincadeira que eu mais gostava era brincar de escola e queria sempre ser a professora. [...] As professoras Zete e Minalva me mostraram a importância do saber, do saber aprender, do saber ouvir e do brincar. O tempo foi passando e fui vencendo cada etapa da minha vida. Quando eu concluir a 8ª série, eu sabia o que queria e matriculei no curso de Magistério. (Professora Eti)*

> *Quando eu estava estudando na época no IERP, estava passando na mesma época aquela novela que Lima Duarte era o "Sasá Mutema". Eu assistia e achava bonita a professora na roça ensinando. [risos]. Eu achava bonito. [...] Teve um dia que uma professora do IERP perguntou: quem é que está aqui no magistério porque gosta? Eu fui a única que levantou o dedo, que escolheu ser professora por querer. Acho que minha escolha vem daí, por querer mesmo. Por opção, porque realmente é uma coisa que eu gosto de fazer, e quero fazer. (Professora Alzira)*

Por esses relatos, podemos ver que a escolha pela profissão passa pela "imitação e contágio" (Arroyo, 2008). Ao guardar na memória lembranças de pessoas, professores que foram, de alguma forma, especiais para o sujeito, os que optam ou desejam esse ofício guardam mais que lembranças. Essa imagem acompanha e contamina a forma de ser no presente. Em outras palavras, as experiências em nossas vidas outras imagens se acrescentam e com todos esses aprendizados vamos construindo nossa identidade pessoal e profissional.

b) Após algum tempo de docência... "descobri a educação infantil"

Entrelaçamos, então, a escolha, trajetória profissional e as influências que levaram nossas professoras a ingressarem na docência da educação infantil. O relato de duas professoras dá a entender que a entrada na carreira deu-se primeira por opção:

> *Alfabetizava com gosto, com plenitude, fazia tudo com perfeição, porém de modo bem tradicional, muita escrita, pouca leitura e nenhum lúdico. [...] Após algum tempo de docência "alfabetizando" descobri a Educação Infantil, era tudo que eu queria fazer, ensinar os pequenos a descobrir o maravilhoso mundo da leitura e da escrita. Mesma com minha criança trancada no baú do inconsciente adorava contar histórias, cantar, decorar todas as atividades pedagógicas para que as crianças sentissem prazer em realizá-las. (Coordenadora da Escola- Professora Aline)*

> *Ao término do curso de magistério, recebi a proposta de ensinar em uma escola particular, onde atuei na educação infantil. Foi uma experiência nova, mas gratificante. Ensinei seis anos em escola particular, até passar no concurso da Prefeitura de Jequié. (Professora Eti)*

Por outro lado, nos relatos abaixo podemos ver que outras quatro professoras não escolheram o magistério infantil por opção, mas devido às circunstâncias de vida das

entrevistadas. Estas já atuavam na escola de ensino fundamental e passaram à educação infantil. Trata-se de uma escolha *partilhada* por *"não querer sair da escola":*

> *Meu estágio foi uma experiência difícil, eu não sei se é porque eu estava sendo obrigada a fazer aquilo, pois eu queria ser enfermeira, então eu não aceitava. Depois eu consegui um contrato no distrito, a partir dessa experiência eu comecei a gostar ter carinho a me apaixonar pela profissão. [...] Já trabalhava nessa escola com turmas de 1 a 4 série e Educação de Jovens e Adultos. Mas, nunca tive o privilegio de trabalhar com a educação infantil. [...] houve a mudança na escola. A direção da outra escola me convidou para eu ir junto para dar aula para o ensino fundamental, mas eu disse não, porque, eu gosto de trabalhar com minhas colegas. Nós somos uma família, elas já davam aula na educação infantil e começaram a dizer que era ótimo trabalhar com crianças pequenas. Aí chegaram um dia dizendo, fulana de tal, sala tal será tua turma, e eu disse: meu Deus do céu! Será que vou fazer um bom trabalho. (Professora Ana)*
>
> *Eu ensinei10 anos no ensino fundamental, na zona rural, com classe multisseriada. Quando eu vim pra Sede (Zona Urbana) só tinha ensino fundamental I, ainda não tinha educação infantil, mas, um ano depois, a comunidade começou a pedir creche e escola, porque tinha muitas crianças de 4 a 6 anos no bairro. Foi quando surgiu o projeto de construir escola nova, pela Secretaria. Na verdade eu já estava aqui na escola, o meu desejo era continuar com a educação infantil. Eles queriam trazer professores novos para trabalhar na educação infantil, a gente não concordou, porque nós não queríamos sair daqui da escola, eu mesma falei: - "que eu continuava na escola com uma turma de educação infantil, são meninos menores, mas a gente vai iniciar para ver se dá certo." (Professora Sandra)*
>
> *Com o tempo comecei gostar da profissão. Eu era muito criativa e fiz por merecer o amor e a confiança da comunidade escolar (Zona rural). Cada dia que passava eu me apegava mais as crianças (alunos). [...] Eu comecei com a série multisseriada, depois passei para uma série só. E, aí acabei ficando com a educação infantil. Não era assim, como eu posso dizer [ficou pensativa], apaixonada pela educação infantil. Já trabalhava aqui na Escola Arco-íris, numa primeira série, aí o ensino fundamental foi para outra escola e ficamos aqui com a educação infantil. Eu queria ir para lá (com ensino fundamental), mas elas disseram: - Não vai, tu te identificas muito com a educação infantil. Tem muito carinho, tem muito jeito. E, eu sem querer aceitar, mas não tinha jeito para dizer não. Aí não deixaram eu ir, que acabei concordando. Mas, fiquei muito preocupada, de como era que eu ia fazer para eles aprender, pois eu não acreditava. (Professora Márcia)*
>
> *Antes de eu começar trabalhar no município eu trabalhei numa escolinha de banca de ponta de rua. Eu ensinei dois anos na escolinha, mas não me identifiquei tanto, não. Aí passei no concurso para o ensino fundamental e de para- queda eu vim parar aqui, para trabalhar com uma turminha de cinco anos. Eu trabalhava antes nessa escola no ensino fundamental. Depois colocaram duas turminhas uma de cinco anos e outra de quatro. A diretora disse que eu tinha cara de ensinar meninos de cinco anos* ***(risos),*** *e me botou. Entrei em pânico, porque eu não tinha nem mais experiência depois dessa mudança de metodologia, e pensei agora tô ferrada. Mas, graças a Deus a nossa Coordenadora já estava aqui, eu partir pra cima dela, perguntando tudo para ela. E agora, realmente, é isso mesmo que eu quero, e é isso que eu gosto. Já faz três anos que estou na educação infantil. (Professora Alzira)*

O relato das professoras dá a entender que a escolha pela docência na educação infantil foi feita como estratégia para permanecer na escola, mas, com a intenção de permanecerem com o mesmo grupo de trabalho, por sentirem-se "em família". Essa escolha revela uma certa opção de *partilha* do grupo, pois as professoras têm a tradição de compartilharem suas práticas e seus trabalhos, e querem continuar com esse aprendizado na educação infantil. Para Jodelet (2001, p.34) a partilha das representações é um dado preexistente à comunicação, e pode-se observar fenômenos de união nas formas de pensamento do grupo ao qual pertencem. Nesse caso, a idéia das professoras é não sair da escola e assumir uma nova identidade profissional, como coloca a autora a "partilhar de uma idéia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade".

Outro aspecto de influência pela escolha de atuar na educação infantil foi sobre a forma como são escolhidos os professores para atuar na educação infantil. Sendo a supervisora – convidada para ser entrevistada na condição de responsável pela educação infantil do município de Jequié, relatando que critérios a Secretaria de Educação do Município utiliza para escolher seus profissionais.

> *[...] Não há uma seleção interna, que eu acredito que isso já deveria ter acontecido. Porque, a seleção interna o professor poderia optar e isso facilitaria a formação dele. Que é diferente do que a gente tem no sistema hoje, é uma descontinuidade. [...] muitos dos professores que passaram por formação de educação infantil, fantástica não estão mais na educação infantil [...] Só que ao concluírem o curso, algumas delas não ficaram na educação infantil. Não posso precisar o número, mas, algumas eu sei que não querem trabalhar nessa área. Isso acontece, porque tem muito aquela coisa que dá mais trabalho. Algumas professoras preferem o ginásio, porque elas têm a folga. Mas, esse reordenamento, é a secretaria quem tem que fazer, mas não fez ainda. A triagem garantiria: profissional com formação em nível superior, profissional com experiência e com desejo de continuar. Então, assim, infelizmente há uma vulnerabilidade em relação à formação que há descontinuidade, porque nós não temos uma seleção interna. Então o que acontece? Quem é do quadro efetivo porque passou por um concurso, então essas pessoas são lotadas nesses estabelecimentos de ensino. Mas, não seguem, por exemplo, esse critério de passar verificar um perfil, por uma triagem, tipo: você tem aptidão, tem vontade, isso não acontece. Mas, eu acho que já devia ter acontecido. Coordenadora da secretaria-(Supervisora da Educação Infantil – SMEJ - professora Vanda).*

Assim, a escolha dessas profissionais para docência na educação infantil se deu por duas razões: a primeira por opção e a segunda por não querer sair da escola. As narrativas dos caminhos percorridos aparecem carregadas de dúvidas, medos e inseguranças em relação ao bom trabalho, já que tiveram mais experiências com o ensino fundamental do que com a educação infantil. Apesar dos decursos e obstáculos – ou graças às surpresas e experiências novas das dia-a-dia – elas quiseram permanecer.

> *Sei que é um grande desafio a percorrer, mas a cada dia eu me apaixono mais. Tenho adquirido muitas experiências com esses alunos, pois estou sempre sendo surpreendida por algo novo. (Professora Alzira)*
>
> *Eu gosto mesmo, eu gosto. Se hoje, me pedirem para sair, só se for obrigado, mas, de espontânea vontade eu não quero sair da educação infantil. Eu quero melhorar. [...] Tornei-me uma criança também, e, mesmo com tantas mudanças eu sentia e ainda sinto muita dificuldade de brincar com meus alunos. (Professora Márcia)*

Optaram, portanto, por continuarem como professoras de educação infantil. Esse aspecto parece relacionar-se fortemente com o significado que elas conferem a educação à infantil, questão que analisaremos a seguir.

b) Sentido de ser professora de educação infantil: identificações, descobertas e partilhas

No decorrer das entrevistas com as professoras surgiu a questão "o sentido de ser professor de educação infantil". Compreendemos que as concepções de infância, de crianças e de educação infantil das professoras determinam marcas na ação docente e nos processos de ensinar e aprender. Isso acontece porque carregamos imagens da infância como uma produção social e cultural que vem de longe e da qual a pedagogia e a docência se alimentam (ARROYO, 2004).

Nesse sentido, a ação de ensinar-aprender com ludicidade é permeada por relações de poder, desejos e experiências, e a construção da docência em educação infantil se faz com as experiências sociais e culturais, individuais e coletivas, que são acumuladas e transformadas ao longo dos fluxos de vida e profissão, com as crianças.

Para Arroyo (2004) o imaginário das docentes da educação infantil carrega os traços da herança da modernidade, mas se solidifica na precariedade das condições em que é exercida a docência. "Ser professor ou professora é carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de tudo" (2008, p.30). No entanto, segundo o mesmo autor, as crianças de hoje tem ajudado os docentes a quebrarem com a imagem com que as representam, e, também, com práticas pedagógicas já ultrapassadas. Daí as imagens diversas da docência em educação infantil - imagem romântica (jardineira- dedicação, bondosa e cuidadosa), imagem de orientador (desafiador) e imagem de co-autor (mediador).

Nos relatos das seis professoras percebemos que as imagens sociais construídas por duas vêem a infância e o ser professor como *"um olhar sensível e de afetividade", "fazer o*

papel de mãe" e "uma coisa mais especial", e as outras quatro vêem como *"descoberta do novo" e* "*mediador".*

*A*s professoras Sandra e Nair, concebem o professor como *"um olhar sensível e de afetividade", "fazer o papel de mãe" e "uma coisa mais especial".* Entendemos que essas imagens expressam a concepção romântica (jardineira- dedicação, bondosa e cuidadosa):

> *Como diz nossa coordenadora [...] eu me identifiquei. Eu gosto muito de brincar, pular, correr e dançar. Dançar é comigo mesmo. Então, as aulas de educação infantil são mais isso. E a criança de 4 e 5 anos você tem mais facilidade de colocar no colo, pode ter mais contato. Porque é outra coisa que eu gosto é de poder abraçar, beijar, eu gosto muito do afetivo. Todo mundo gosta de um chamego. Eu gostei mais da educação infantil. (Professora Sandra.)*
>
> *Ser mãe. Porque se a gente não tiver o amor por aquelas crianças não que não tenha que ter para os outros, mas na educação infantil tem que ser uma coisa mais especial, você tem que se dar pra eles. Porque se não se dá não se consegue nada. É tanto quando os meninos estão muito agitados, se nós o abraçamos e o beijamos, eles se acalmam. Então nós temos que ser um pouco mãe. Fazer um pouco do papel de mãe, professora, orientadora, acho que é tudo, até enfermeira, tem hora que eu sou. (Professora Alzira)*

Essa acepção de infância e professor romântico é uma tendência que sonha com as crianças boas, perfeitas, submissas, disciplinadas, atentas, sem resistência e contestação. Alimenta a visão de criança como um anjo ou sujeito indefeso desenvolvendo-se no fluxo linear e natural da vida. A escola e o professor concedem portas à prática assistencialista e preparatória. Um modelo de educação infantil que vem suportando pressão cada vez mais intensa para imitar a escola conteudista e transmissiva. O lúdico é visto sob olhar recreativo, as atividades escritas e avaliativas passam a ser instrumentos dessa pressão.

Para Didonet (2005), o professor de educação infantil teria que dar menos atenção ao ensino e mais à aprendizagem, menos à instrução, orientação e guia e mais à organização do ambiente e apoio à construção do conhecimento pelas próprias crianças que são o sujeito de sua aprendizagem. Por isso, o termo "professor" tem que ser usado com esse sentido, longe, portanto, do ensino enquanto transmissão de conhecimentos.

Caminhando por essa perspectiva, as professoras Aline, Alzira e Eti vêem a educação infantil como um espaço de arte, de criatividade, de aventura, de descoberta nos diversos campos do conhecimento. E tudo isso, num ambiente lúdico. Suas imagens de infância e de ser professor de educação infantil expressam *"descoberta do novo" e* "professor *mediador".* *E*ntendemos que são as imagens do professor orientador (desafiador) e co-autor (mediador):

> *[...] um olhar sensível do professor pra com a criança. Olhar o que ele está precisando, o que ele merece, o que é importante para ele, como ele pode conseguir uma maneira mais prazerosa, eu acho que afetividade engloba todos os outros elementos importantes. [...] Entendo que criança tem que vivenciar plenamente a construção dos seus saberes, e, se essa construção não for com prazer às estruturas psicossociais, afetivas, culturais, tanto quanto as autonomias dos pequenos sofrem grandes abalos, ainda imperceptível ao olhar docente. (Coordenadora da Escola- Professora Aline)*

> *Para mim, ser professora de educação infantil é descobrir o novo. Ter essa descoberta do novo. É viver a realidade deles, porque eles trazem essa realidade pra gente. A gente se transforma com essa vivencia. Porque eles confiam na gente. A gente sofre, fica feliz, porque a gente quer mudança. É gostoso, mas a gente sofre também. (Professora Ana)*

> *Olha acredito que tem muita importância. Porque nessa troca a gente aprende e também partilha. O professor é o mediador, não é o dono do saber, por isso, há essa troca. A gente vai aprendendo, e cada dia é uma experiência nova, embora, eu este ano eu tenha ficado com uma turma de seis anos, eu fico um pouco assim apreensiva, com o que eles aprenderam. [...]. (Professora Eti)*

As falas das três professoras sobre o sentido de ser professor de educação infantil talvez nos ajudem a compreender que os docentes dessa área têm que ter um relevante papel de mediador: apontar caminhos, despertar visões, alertar para possibilidades, suscitar empenho das crianças, acompanhar e dar segurança nessa aventura coletiva da descoberta e de conquistas individuais de novos patamares cognitivos, no domínio de uma situação afetiva inicialmente complexa, pois partilhada e, finalmente, inserida num esquema interior próprio de compreensão e ação. (DIDONET, 2005).

Nos relatos, pudemos conhecer um pouco sobre "*quem sabe"*, ou seja, quem são nossos sujeitos. Perceber também as diferentes concepções que as profissionais têm da educação infantil e a importância da sua formação para as transformações de suas práticas, além de ver emergir, em suas falas, o desejo de continuar nessa profissão; por conseguinte, nessa formação. Pela importância desse debate, pela forma intensa com que as entrevistadas se manifestaram sobre a ludicidade na formação do professor, vale a pena tratar dessa temática em um item à parte. Portanto, nosso próximo retrato tratará de "*o que sabem?"*, e "como sabem?" o que pensam nossas professoras sobre ludicidade, no texto a seguir.

4.3 REPRESENTAÇÃO DE LUDICIDADE: ALGUNS TRAÇADOS DE IMAGENS DIFERENTES

Para desvelar as representações sobre ludicidade (apresentadas na entrevista como idéia, opinião) percorremos um caminho, no qual buscamos responder *o que e como sabem* as professoras sobre o lúdico e o que pensam sobre ludicidade. Nesse ritmo, vamos agora tramar as linhas, buscando responder sobre os efeitos do que sabem sobre a ludicidade. Assim sendo, desvelar qual a representação de ludicidade dos professores da escola Arco-Íris é nosso objetivo.

Para Moscovici (2001), as representações são concepções, porque se trata de um fenômeno de natureza essencialmente cognitiva. A concepção é fruto da vivência coletiva - envolvendo o sujeito, sua pertença social com as implicações afetivas e normativas, com a interiorização de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamentos, socialmente transmitidos pela comunicação social. Ao representar alguma coisa ou uma noção, "não produzimos unicamente nossas próprias idéias e imagens: criamos e transmitimos um produto gradativamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas". (p.63)

Ao buscarmos o significado da palavra representação/concepção encontramos os termos "criação, entendimento, idéia, imagem e percepção" [49]. Para nós, ela consiste em algo construído e representado num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros). Assim, a representação inclui uma rede de relações que o indivíduo e os grupos estabelecem entre significados e situações que lhes interessam para sua sobrevivência ou sua hegemonia e/ ou reprodução da situação.

Desse modo, a representação que adquirimos sobre alguma coisa está composta por percepções individuais e coletivas, com perspectivas sociais, convencionais, simbólicas, carregadas de dimensões históricas, culturais e políticas. Detectar a representação de um grupo significa ter um caminho de compreensão do processo histórico desse grupo. (REDIN, 2004).

No caso desta pesquisa, entendemos que as representações/concepções sobre ludicidade das professoras são influenciadas pelas experiências que habituaram a reconhecer como tal (formação inicial) e também pelas representações sociais dominantes transmitidas sobre os modelos de educação mais acentuados na história da educação da criança, seguindo

[49] Dicionário Houaiss, p.153.

as seguintes tendências: a tendência romântica, tendência cognitivista e a tendência sócio-cultural.

Partindo dessa compreensão, afirmamos que as vozes dos sujeitos não podem ser descontextualizadas dessa história, que traduz representações cristalizadas pelo processo histórico e que se refletem em nossas práticas recentes. Apresentamos abaixo, os discursos de nossos sujeitos, emitidos durante a entrevista, sobre a "concepção de ludicidade", diante da pergunta: O que pensa sobre a ludicidade na educação infantil?

Nos depoimentos, as seis professoras apontaram visões diferentes de ludicidade: recreativa, jogo educativo, o lúdico como experiência interna (vivência interna) e o lúdico como experiência externa.

Na primeira representação, o lúdico segue o exemplo da tendência (romântica), na qual o brincar é concebido como uma atividade livre, de *recreação* - como descanso das tarefas escolares. Nos relatos das professoras Sandra e Nair, percebemos o brincar como um recurso ou suporte para seduzir a criança, e segundo uma concepção *recreativa* – uma maneira para trabalhar com o corpo, introduzir uma atividade física (BROUGÈRE, 1998). Como é anunciado a seguir:

> *É ensinar brincando, tem a parte teórica, tem a parte escrita, é mais contar história, dançar brincar é deitar para assistir um filme. E a criança de 4 e 5 anos você tem mais facilidade de colocar no colo, sabe de poder ter mais contato. Porque é outra coisa que eu gosto é de poder abraçar, beijar, eu gosto muito do afetivo. Hoje eu tenho consciência que ludicidade é tudo aquilo que a gente pode proporcionar para criança viver, o que eu quero dizer que com o lúdico, a criança tem mais interesse mais facilidade. Eu achei que com o lúdico se tornaram mais fácil o que a gente quer passar para elas. E outra coisa, cada aula é uma coisa diferente, é uma novidade. (Professora Sandra.)*
>
> *Pra começar a gente vai brincar com as crianças de amarelinha. Tem coisa melhor de aprender os números, entendeu? Eles mesmos fazem os numerais e pulam. Quando faz o nome deles, se fosse antes: copia, copia, copia, eles não vão aprender. Agora vamos pro lúdico, vamos pegar as letrinhas vamos formar o nome, com o lúdico eles não cansam. . Faz com que a criança desperte o raciocínio e o gosto pelo estudar. Quando se trabalha de forma lúdica, há um aproveitamento maior das aulas e um maior aprendizado por parte dos alunos (Professora Alzira)*

Esses relatos nos apontam, também, que o brincar é pensado de forma dicotomizada (uma parte teórica- uma parte de lazer). Outro dado interessante é o relato da professora Nair, pois ora a mesma relata imagens da concepção recreativa e ora descreve o modelo do *jogo educativo* – Percebemos que para professora Nair o lúdico é percebido como artifício pedagógico, como expressa a seguir:

> *E, antes de aplicar a atividade, a gente tem que estar brincando, usando o lúdico para chegar à atividade. Eu gosto de fazer isso também. Eu uso lúdico com os materiais. Eu faço assim, se é matemática, se é quantidade, aí eu uso dados e aí nós vamos brincar e jogar no grupo, depois eu coloco no quadro os pontos do grupo tal, e outro grupo. Quando é um trabalho sobre os animais, aí eu pego figura de animais, colo no dado e, levo para jogar no grupo. Então, quando eles jogam o dado, o animal que aparecer eles vão fazer uma imitação do animal. (Professora Alzira)*

Outro dado interessante é que o relato se constitui num pensamento voltado para o ensino e não para educação infantil. Isso reflete o problema da não descentralização da figura do professor em promover atividade educativa lúdica direcionada para toda classe.

Caminhando por outra ótica, encontramos relatos de professoras que concebem o lúdico como uma atividade que propicia a plenitude e a experiência. Nesse entendimento o lúdico é caracterizado como uma *atividade interna, livre* e *espontânea. O brincar* é nomeado como um ato que dá prazer a quem se dispõe a vivenciar essa experiência (LUCKESI, 2000).

> *A ludicidade é a plenitude. O fazer plenamente é se envolver. Esquecer da hora de ir para casa. É não querer ir [...] é quero ficar aqui fazendo [...] é fazer de novo e continuar fazendo, [...] é interação e envolvimento. É alegria, é o brilho nos olhos... (Professora Aline.)*
>
> *Eles quando vêm para escola, eles vem assim, digamos assim, com fome de brincar. Eles brincam, eles montam as brincadeiras. É trabalhar com o concreto, com a realidade deles (a idade de ensinar brincando e brincando ensinando). Trabalhar com músicas estimulando ao próprio corpo. É desenvolver na criança as brincadeiras que elas já trazem consigo. (Professora Márcia.)*
>
> *Hoje, posso ver o lúdico como uma forma prazerosa para o educando. Vejo, também, como eles ficam entusiasmados com as brincadeiras que não se preocupam com mais nada, a não ser com o que estão aprendendo naquela hora. A criança aprende melhor brincando. (Professora Eti.)*

Nessa representação, o brincar é visto como uma dinâmica interna do indivíduo, concebendo a criança como um sujeito natural com características genéticas, que está em constante interação com o meio, se estruturando a partir do processo de desenvolvimento integral e pleno. Embora os relatos das professoras Márcia e Eti apontem para a ludicidade numa perspectiva de vivência interna, definida por Luckesi (idem), as mesmas, também, pensam a ludicidade como uma experiência social. Ou seja, as professoras compreendem o lúdico como uma experiência social, cultural e histórica.

Falamos da terceira representação de ludicidade das professoras Ana, Márcia e Eti. O lúdico é percebido como partilha, aprendizagem e descoberta para algumas professoras, como proclamam em seus relatos:

> *A ludicidade pra mim foi uma grande descoberta, porque eu embora já brincava, mas não sabia o que estava fazendo, que isso já era lúdico. Porque o lúdico pra mim é aprendizagem, interação com as crianças. Porque sem a ludicidade fica muito seco, muito sem brilho. Ludicidade pra mim é uma grande integração, relação com eles. É brincar, jogar, falar, tocar, sentir. Agora, que estou na educação infantil que eu fui descobrir o que é ludicidade. (Professora Márcia.)*
>
> *Nós desenvolvemos as aulas usando música, histórias, jogos didático, brincadeiras, contos, causos, para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa. Mas, tenho aprendido com eles músicas, brincadeiras novas, assim há uma grande troca de aprendizagem. Na rodinha eles contam o que acontece em casa, essa confiança que eles depositam em mim é gratificante e esse contato que eu tenho com eles é simplesmente maravilhoso. (Professora Ana.)*
>
> *O lúdico possibilita a criança interagir com outras crianças, e possibilita a construção de sua autonomia. Levando a criança entrar num mundo da imaginação, magia, prazer e alegria. Olha acredito que tem muita importância. Porque nessa troca a gente aprende e também partilha, o professor é o mediador, por isso, há essa troca. A gente vai aprendendo, e cada dia é uma experiência nova (Professora Eti)*

O lúdico nessa concepção é qualificado como um *espaço social*, um lugar de *experiência*, uma *auto-atividade* envolvendo descoberta, criação e pensamento, assim como um elo para as *relações sociais* entre crianças, ou entre crianças e adultos (BOUGÈRE, 2004; KISHIMOTO, 2007). Segundo Kishimoto (2008) educação dos sujeitos ocorre no cotidiano, nas redes de relações (conversas em família, na escola, nos círculos de amigos). "Tais espaços devem se tornar locais de aprendizagem e partilha de conhecimentos".

Por esses relatos, podemos perceber que as professoras vêem a ludicidade como agente potencializador de aprendizagem de seus atores, e acreditam que a ação lúdica integra-se ao mais alto espírito de uma prática pedagógica, pois elas investem na capacidade de iniciação e a ação ativa e motivadora.

No quadro abaixo, destacamos algumas idéias expressivas dos discursos apresentado por cada sujeito e criamos uma síntese da representação de ludicidade dos professores da escola Arco-Íris (Fig. 4).

Figura 4 – Síntese das Representações sobre ludicidade

Portanto, entendemos que no grupo das seis professoras há dois tipos de representações de ludicidade. Sobre o primeiro grupo (professoras Sandra e Alzira), podemos dizer que suas representações acerca da ludicidade revelam: é ensinar brincando; é tornar mais fácil o que a gente quer passar; é auxilio para o raciocínio; é despertar o gosto pelo estudo; é um bom emprego às aulas; é um caminho para atividade. Quanto ao segundo grupo (Professoras Márcia, Ana, Aline, Eti), suas representações de ludicidade desvelam: é plenamente se envolver; é trabalhar com o concreto; é um maior aprendizado; é uma grande descoberta; é uma aprendizagem significativa; é a construção de autonomia.

4.4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA: A LUDICIDADE COMO ARTE DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

> **"**Não há ensino de qualidade nem reforma educativa, nem inovações pedagógicas, sem uma adequada formação de professores".
> (António Nóvoa, 1995).

O processo de formação de professores vem sofrendo várias tentativas de mudança há várias décadas. Leis, concepções de educação, interesses políticos e econômicos e o próprio imaginário que cerca a profissão docente vêm contribuindo, ora com avanços e ora com retrocessos, alterando as percepções sobre o papel social do professor, seja ele de educação infantil ou das demais séries da educação básica.

Esses movimentos na formação dos professores fazem parte da construção social, cultural, que tem sua história e que tem muito a ver com a história do trabalho, dos trabalhadores e da profissionalização do magistério (ARROYO, 2008). Esse fluxo profissional perpassa desde as questões relativas ao lócus de sua formação, passando por propostas de currículos e diretrizes para os cursos de formação de professores, as discussões que vão se aquecendo e nos levando cada vez mais a tentar compreender como ocorre esse processo formativo e o que se espera do papel que desempenha esse profissional, sobretudo, no que tange à sua prática no cotidiano escolar.

Assim, nessa segunda categoria "formação inicial e continuada", tecemos as informações obtidas das entrevistas e análises de documentos[50], abordando a trajetória do processo de formação das professoras pesquisadas, bem como, a forma como o lúdico se fez presente em suas formações.

Quando pensamos em 'formação de professores de educação infantil' uma das primeiras indagações que nos chega é sobre como estes sujeitos se formaram para exercer essa função. Neste 'como', de forma abrangente, poderia incluir o 'onde' e o 'que sabe' sobre o lúdico. E, além disso, quando e como o lúdico faz parte da formação desses atores?

---

[50] Utilizaremos os seguintes documentos para esta análise: "Projeto de Implantação do Curso de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental" (2003 pp.2-180). Elaborado pela comissão interdepartamental da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB e aprovado pelo CONSEPE.

Arquitetando um palco reflexivo a respeito de tais interrogativas, percorremos um caminho que não tem intenção de ser linear e cronológico, mas que remete à complexidade dos contextos social, cultural e histórico do processo de formação de nossas docentes pesquisadas, que poderão contribuir para o nosso 'pensar' e o nosso 'fazer' enquanto professores que formam professores, ou melhor, enquanto sujeitos que formam sujeitos que formarão sujeitos.

Portanto, essa categoria "formação inicial e contínua" nos revela outras quatro subcategorias: a) formação de professor: o sonho de cursar a universidade; b) formação inicial e continua é *"estar buscando sempre"* e é "*essencial* à construção da identidade do professor; c) Experiência como processo formativo: relembrando as experiências lúdicas da infância – escola; d) O enfoque dado a ludicidade na formação inicial e continua dos docentes de educação infantil do município de Jequié.

a) Formação de professor: o sonho de cursar a universidade

De acordo com a história, a luta pela formação profissional dos professores de educação infantil em nível superior é ancestral. Segundo Kishimoto (1999) formação de nível superior é antiga, porque desde a proclamação da República, a Lei Estadual nº 88 previa a criação, junto à Escola Normal da capital, em São Paulo, de um curso superior para formar professores de escolas normais e ginásios.

No entanto, foi nos finais dos anos 1970, e na década de 1980, que movimentos sociais e educacionais ensaiaram muitas discussões para os movimentos dos professores. Segundo Vieira (2002, p.49), as mudanças então almejadas referiam-se a questões, nas quais destacamos: constituição de um sistema nacional de educação, público e gratuito, valorização e qualificação dos profissionais da educação, plano de carreira e preparação e fixação de docentes nas séries iniciais e pré-escola. No entanto, as conquistas não surgiram apenas pelos movimentos dos trabalhadores da educação, mas, sim como Contreras (2002, p.63) nos diz: "a formação dos professores surge como um controle estabelecido pelo Estado", ou seja, como uma estratégia do Estado.

Assim sendo, surge a aprovação de uma trilogia de leis – a Emenda Constitucional nº 14,2/9/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

(Fundef), que ressignificou vários consensos do rico debate dos anos 1980, traduzindo-os para outra lógica de desenvolvimento, em que descentralização, por exemplo, passa a significar a desconcentração da responsabilidade do Estado. (VIEIRA, 2002).

Essa conjuntura fica mais evidente quando analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, no seu capítulo 5º, que trata sobre a formação dos profissionais da educação. Ao lermos os seus Artigos 61 e 62, entendemos que a referida Lei nº 9394/96, em seu cerne, expressa uma desvalorização profissional dos professores[51]. Conforme a própria lei, durante a Década da Educação (1997 a 2007), políticas de formação profissional para a educação básica deverão prever a formação dos quadros docentes em nível superior. Encontra-se como conseqüência, para agilizar essa formação, a LDBEN 9394/96 em seu Art. 63[52], estimula a criação de uma nova modalidade de curso Normal Superior – que, no interior dos Institutos Superiores de Educação se encarregará da formação do profissional de educação infantil.

Considerando que a formação inicial é a pedra-chave da constituição de uma profissão que é produzida sócio-históricamente – pela ação dos atores sociais – essa determinação de curso Normal Superior é desqualificadora para a profissionalização docente. Como expressa Kishimoto (1999, p. 72):

> [...] o normal superior, análogo às licenciaturas curtas, dificulta o acesso a outros patamares de escolaridade superior e, além disso, o tempo de duração do curso, somado à pouca exigência na contratação do corpo docente, geram conseqüências de várias naturezas: preconceitos, baixos salários, baixa identidade do profissional, poucas expectativas de profissionalização, entre outras.

Concordamos com a autora quando ela coloca que essa nova modalidade de formação de professores gera conseqüências para profissionalização do docente, pois presenciamos essa realidade em vários municípios do Brasil, principalmente, na região Nordeste, onde é muito pouco oportunizado esse tipo de formação pelas universidades e, apenas, uma minoria de professores consegue realizar. Para Scheibe (2002) o modelo dos ISEs deposita, igualmente, uma clara intenção de desresponsabilizar as instituições universitárias pela formação de professores.

---

[51] Na Introdução, abordamos com mais profundidade essa questão.

[52] Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I-cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II- programas de formação pedagógica para portadores de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Segundo Guimarães (2008, p.687) a formação em nível superior para todos os professores constituiu-se em uma bandeira histórica dos movimentos em prol da melhoria da educação escolar. Contudo, para o autor existe um nível de precariedade, e até o caráter de mero comércio para o qual resvalou a formação de professores. Assim, a parceria, conforme a maneira como é realizada, "pode significar o comprometimento também de processos de formação inicial que estão sendo razoavelmente desenvolvidos."

Sobre a questão das parcerias buscamos informações nos documentos[53]. Numa primeira análise dos documentos, encontramos no – *Projeto Programa de Graduação para professores da Rede Pública do Estado da Bahia* um parágrafo apontando a realidade das universidades estaduais sobre a questão de vagas para seus cursos regulares de formação de professores, que diz: "*as universidades estaduais da Bahia têm sido importantes agências formadoras de profissionais da educação, entretanto a oferta de vagas em seus cursos regulares não tem conseguido mudar significativamente o quadro de formação dos professores das cidades por elas atendidas.*[54]"

Diante tal situação, e considerando a exigência da legislação sobre a obrigatoriedade de formar seus professores num período curto estabelecido por lei, a Prefeitura Municipal de Jequié firmou convênio com UESB (convênio nº 049/2003 PMJ/UESB), no qual a universidade abriu 480 vagas para atender os 484 professores sem formação em nível superior.[55] Em 2004, a UESB, inicia seu o Programa de Graduação – UESB EM AÇÃO, para professores do quadro efetivo da rede municipal de ensino de Jequié para o Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, sendo selecionados 338 candidatos.

Segundo o documento[56], o programa UESB EM AÇÃO surgiu com a finalidade de a UESB dar uma resposta imediata à realidade dos profissionais da rede pública municipal de Jequié, defendendo esse curso de formação de modo que "*não deve ser entendido como algo que se de apenas por exigência legal, mas como condição exigência da cidadania*" [57]·. Já a Secretaria Municipal de Educação, segundo a supervisora da Educação Infantil, apoiou essa

---

[53] Informação fornecida pelo Documento "Projeto de Implantação do Curso de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental" (CONSEPE-UESB, 2003, p.8), e também, no documento - Processo de Reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (BAHIA/UESB-2006) oferecido pela Coordenação do Programa.
[54] Idem (CONSEPE-UESB, 2003, p.8)
[55] Informação do Documento - Processo de Reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (BAHIA/UESB-2006, p.51).
[56] Documento "Projeto de Implantação do Curso de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
[57] Idem (BAHIA/UESB-2006, p.51)

parceria "*para assegurar a qualidade do atendimento da educação do município*" [58]. Essa situação é ilustrada pelos relatos da supervisora da educação infantil do município:

> *Olhe só, para atuar nas turmas o professor tem uma formação mínima exigida por lei e deve passar por uma seleção pública, por um concurso. Quando a gente tem necessidade de professor se contrata, mas assegurando que tenha ao menos a formação mínima por lei, que é o magistério. Quem é do quadro efetivo porque passou por um concurso, então esses professores tiveram acesso a uma graduação que é Educação Infantil e Séries Iniciais Ensino Fundamental I. Foi uma das propostas de formação que a secretaria organizou, um convênio com a UESB, para assegurar a qualidade do atendimento da educação do município de Jequié. (Coordenadora da secretaria- Professora Vanda)*

Pela narrativa da professora, entendemos que há professores contratados, temporariamente, para trabalharem como atendentes ou auxiliares de classes de educação infantil, embora muitos desses desenvolvam o papel de docente. Percebe-se, também, na fala da professora entrevistada, que se exige apenas a formação mínima por lei – magistério – tendo esses professores seus contratos renovados anos após ano, sem nenhuma previsão de concurso.

Consideramos que, para os professores contratados, não é oportunizada a formação na universidade (convênio- UESB), porque são profissionais temporários. No entanto, para que eles alcancem a formação profissional terão que cursar o Normal Superior em intuições privadas[59]. Vale destacar que muitos desses Institutos não possuem sede própria, tendo em sua estrutura precárias condições de educação, devido à falta de recursos materiais e pessoais, além de serem cursos semipresenciais, com cargas horárias mínimas por lei.

Ao conversarmos com as professoras entrevistadas sobre o local em que ocorreu a formação superior, boa parte delas falaram que sua formação foi realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e que gostaram muito do curso. Era um local que havia biblioteca, informática, além de oportunizá-las uma formação superior. Uma professora nos comoveu com seu relato quando disse que fazer a universidade era um sonho e que a mesma não tinha esperança de realizá-lo:

> *[...] A universidade [...] foi um sonho que eu vi ser realizado, porque era um sonho que eu tinha, e não tinha esperança de realizar-lo. Mas, com esse curso eu alcancei. Esse curso trouxe-me muito embasamento, trouxe sim, principalmente, os teóricos. Porque a gente já tinha a prática, mas não sabíamos por que estávamos fazendo aquilo, baseado em quê, pra quê, qual o objetivo? O que é que a gente queria alcançar com aquilo. A gente fazia, eu costumo dizer, que desde os vinte quatro anos atrás que eu comecei a trabalhar, eu já trabalhava muitas das coisas que hoje já trabalho. Mas, porque eu*

---

[58] Informação da supervisora da Secretaria de Educação Municipal, Professora Vanda

[59] Segundo dados do MEC/Inep 2008, o município de Jequié disponibiliza-se de três instituições de particulares de Ensino Superior e uma Universidade Estadual.

> *trabalhava, pra quê? Com que objetivo? Eu não sabia, não sabia nem porque fazia, mas fazia. E depois do curso foi abrindo assim, ô! Aí nós vamos lembrando, ah! É por isso, que eu fazia isso. (Professora Márcia).*

Sem sombra de dúvida, para essa professora, cursar sua formação profissional num espaço universitário, foi uma experiência significativa porque, segundo a mesma, a universidade "abriu sua mente", proporcionou a mesma competência para atuar no seu campo profissional e possibilitou-lhe, também, muitas mudanças na sua vida pessoal.

Por outro lado, encontramos nas falas de outra professora que o sonho de cursar a universidade não foi realizado como o desejado. Segundo a entrevistada "foi frustrante passar na seleção para cursar a Universidade UESB e depois não poder cursar por que o curso foi extinto". Assim, a professora e outros professores tiveram que fazer o curso Normal Superior – EAD. Conforme a mesma, no início havia o preconceito de não ter a mesma qualidade e validade como os cursos presenciais oferecidos pelas Universidades:

> *No principio eu fiz seleção para a UESB, mas como foram poucos alunos inscritos a turma foi extinta. Eu não sabia como era o "Normal Superior", fui procurar saber o que era. Como eu faço assinatura da nova escola, eu li que seria uma formação para Ensino Fundamental e educação Infantil. No principio eu tive receio porque era educação a distância. Eu achava que o curso não tinha uma boa base, pois eram somente dois encontros semanais. Mas, com o tempo percebi que o curso não deixou a desejar, pois tivemos apoio tecnológico durante o curso. No entanto, havia muitas falhas, como a falta de biblioteca, livros atualizados, precisando ir à biblioteca de outra instituição.* ***(Professora Eti)***

A preocupação da professora com sua formação inicial, em relação à instituição e ao curso que estava realizando não surge por acaso, pois o curso Normal Superior – EAD possibilita aos professores terem uma certificação para atuar na educação básica, mas deixa a desejar quanto à formação global, porque raramente proporciona atividades de pesquisa e de extensão. De acordo com Brzezinski (2002), a defesa da política global de formação e profissionalização do magistério parte da apreensão de que o professor é o profissional que domina o conhecimento específico de sua área e os saberes pedagógicos, sob o ponto de vista de totalidade.

Esse tipo de formação inicial, proposto pela autora acima mencionada, não é a realidade dos professores que cursaram o Normal Superior – EAD[60]. Segundo os relatos da

---

[60] **EAD –** Educação a Distancia – que, segundo Siqueira (2003), tem sido considerada por diferentes teóricos como 'modalidade', 'forma', 'estratégia educativa', 'sistema didático', 'organização', 'método', 'metodologia' ou 'processo educativo', e também como sinônimo de 'instrução por correspondência', 'instrução a distância', 'teleducação' e 'aprendizagem a distância'. Para a autora, a trajetória da **EAD**, é traçada por três gerações. O

professora, esse curso não proporcionou a construção de saberes específicos na área da educação infantil, porque a ênfase maior era o ensino fundamental:

> *Na Faculdade, a coordenadora do Curso disse que o MEC estava solicitando que a formação dos professores fosse dada uma ênfase maior para Ensino fundamental, porque a prioridade era para essa área. Mas, o meu desejo sempre foi na área de Educação Infantil. No final do curso, se eu quisesse me formar no curso de Pedagogia, eu teria que cursar mais seis meses (1 semestre). Como era um convênio entre a Faculdade e a Prefeitura, nossa mantenedora não aceitou de continuarmos com nossa formação. Mas, eu gostaria muito de continuar com o curso, porque as disciplinas que mais aprofundavam a Educação infantil estavam nesse módulo.* ***(****Professora Eti)*

As falas de desapontamento em relação à falta de formação para atuar na área da educação infantil talvez nos ajudem a compreender as limitações de sua formação. Para essa professora, ser uma profissional da área escolhida e ter sua identidade como docente de educação infantil, necessitariamente passa pelo desenvolvimento de competências para produzir conhecimentos sobre o seu trabalho. Conforme Jodelet (2001, p. 32) para que os professores possam assumir sua identidade social, eles devem assumir "o lugar, a posição social que eles ocupam ou as funções que assumem os conteúdos representacionais e sua organização [...] acrescenta-se, também, a função cognitiva uma função de proteção e de legitimação". Assim, esse rigor teórico-metodológico, na formação inicial e o estudo permanente são exigências para uma formação de qualidade em qualquer área escolhida, especialmente, o campo que o profissional já está atuando.

No relato, pudemos perceber também, que o município não se preocupou com a qualidade de seus profissionais que atuam na educação infantil, mas se preocupou com o custo/ despesa dessa formação. Tal situação é advertida por Pimenta (2002, apud Neto & Maciel, 2004, p.73) que diz:

> Essa formação inicial e continuada deve ser compreendida não como custo/despesa, como normalmente é tida por todas as partes envolvidas no processo, mas deve ser entendida como um investimento pessoal, profissional, institucional, público, social e econômico. Portanto, um investimento que deve ter a participação e o envolvimento de todos, pois os benefícios são extensivos a todos os participantes do processo.

Brasil e outros países ditos desenvolvidos ainda estão na chamada segunda geração de **EaD**, que traduz freqüentemente uma filosofia de orientação behaviorista e industrialista -- que pressupõe pacotes auto-instrucionais dirigidos a um público de massa. Esse modelo de **EaD** preserva traços do chamado modelo industrial fordista, ou seja, "divisão entre pensar e fazer, hierarquização piramidal das funções, gerência científica, linha de montagem".(p.16) Esse exemplo de sucesso despertou o interesse de educadores europeus e latino americanos, impondo-se como paradigma de universidade aberta e provocando o aparecimento de outras tantas similares, a exemplo da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED).

Diante do pensamento da autora e das falas das professoras entrevistadas sobre o processo formativo dos professores de educação infantil, entendemos que é um direito do professor e dever o Estado proporcionar condições favoráveis de formação completa, apropriada e eficaz.

Mesmo diante do problema de uma formação inicial não satisfatória ou incompleta, como foi relatado o caso da professora Eti, contudo, entendemos que para outras seis professoras a formação profissional na universidade "t*eve embasamento e foi consideravelmente importante",* como é o caso da professora Ana. Além disso, as entrevistadas falaram da necessidade que elas sentem de estudar mais, "[...] a *partir da graduação a gente vai percebendo a necessidade de estudar mais"*. Portanto, a nossa próxima categoria irá desvendar o que as professoras falaram sobre a formação continuada.

b) Formação contínua é... "em toda minha vida", "estar buscando sempre" e é "essencial" à construção da identidade do professor

A sociedade contemporânea, em decorrência do neoliberalismo[61], processo de globalização, mundialização e desenvolvimento das novas tecnologias, vem passando por profundas mudanças no contexto político- social – cultural- educacional e, sobretudo econômico. Mudanças que têm provocado alterações nas formas de pensar, sentir e agir das novas gerações. No contexto da educação, começam também a surgir mudanças nos paradigmas do conhecimento, da cultura e da arte, que procuram romper com o conhecimento racionalizado, petrificado e inquestionável, propondo transformações nas práticas educativas e uma nova forma de organização do trabalho nas instituições e nos processos de formação inicial e continuada de professores.

A formação do professor é defendida, hoje, por muitos pesquisadores brasileiros e estrangeiros como, Nóvoa (1998, 2002), Tardif (2002) Veiga (2002) Pimenta (2001), Alves & Garcia (2001), dentre outros, como um processo permanente, identificando-se com a idéia de percurso, como um processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada sujeito se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

Nessa arte, o professor é um profissional dotado de competência para produzir conhecimento sobre o seu trabalho e, que "será ao mesmo tempo, objeto e sujeito da sua formação" permitido-lhe uma retroalimentação, uma reflexão crítica a ponto de serem

[61] Em nosso primeiro capítulo foi abordado com maior profundidade este tema.

reformulados os conteúdos durante o processo de sua formação (NÓVOA, 2002, p.22). Estes pesquisadores, também, defendem uma formação contínua, e que essa formação deva acontecer dentro dos ambientes escolares, através da organização de espaços de aprendizagens inter-pares, para que haja trocas, diálogos e partilhas entre os professores.

No decorrer das entrevistas com as professoras procuramos conhecer qual a compreensão das mesmas sobre a formação continuada e como esse processo formativo vem ocorrendo no município de Jequié. As falas das professoras Ana e Márcia expressaram que a formação contínua é tudo que se aprende por toda vida:

> *Formação contínua é aquela formação que a gente vai aprendendo um pouco mais. Então ela pode ser na faculdade e, também, na vida da gente, na sala de aula. Porque nos vamos ensinar, mas, também, vamos aprender. É estar buscando sempre, então tudo aquilo que agente aprende é uma formação continuada. (Professora Ana.)*
>
> *Em toda minha vida, na minha sala de sala, na minha casa, com minha neta. Tem dia mesmo, nós paramos para estudar e refletir, discutindo a nossa realidade. A nossa coordenadora não trás nada pronto não. Tudo é construído coletivamente (Professora Márcia)*

A fala das professoras sobre o significado de formação continuada nos revelou que a visão dos profissionais sobre o processo permanente de educação dos professores se alargou. Os relatos nos apontam que a partir da formação inicial elas sentem necessidade de continuar seus estudos, como nos aponta a professora Aline "a *partir da graduação a gente vai percebendo a necessidade de estudar mais"*. Outros relatos nos mostram que as professoras foram buscar novos conhecimentos que auxiliassem na formação de docente de educação infantil, na pós-graduação e em cursos oferecidos pela secretaria de educação e também em reuniões de planejamento na escola:

> *Olha esse curso de Psicopedagogia, ô... Meu Deus do céu! Tirou tanta dúvida da gente, está ajudando tanto a gente! Tá ajudando demais! Coisa que você não imaginava que poderia acontecer, a psicopedagogia está ajudando a entender. Não é só na sala de aula, mas até em casa, a gente entende o marido, os filhos. Eu disse para minhas colegas: - Gente! Nós não sabemos de nada e não entendemos nada. [...] (Professora Sandra)*
>
> *Eu vejo a formação contínua como essencial. Então nós temos cursos periódicos pela Secretaria, e fizemos assim [...], uma reflexão quando pode na hora do AC, ou seja, momento de estudo na hora da reunião pedagógica. (Coordenadora da Escola-Professora Aline)*

Percebe- se, pelos relatos das professoras e coordenadoras, que a Secretaria Municipal Educação (SME- Jequié) só tem proporcionado a formação contínua para os profissionais da educação infantil, que sejam auxiliares de creche, abrindo espaço para alguns professores de pré-escola. Nas falas da coordenadora da Secretaria, dá para perceber que as nossas professoras pesquisadas não tiveram nenhuma formação durante o período de 2007-2008, proporcionada pela secretaria municipal de educação de Jequié.

> *Eu vou falar de uma formação via MEC/FNDE que foi um curso de 120 horas. Essa formação foi fantástica [...] com um psicólogo (UNEB). Agora, formação continuada nós temos assegurada para professor auxiliar de creche. São professores que inclusive alguns estão nas turmas pré-escolares. Nós temos esse projeto que eu chamei de I Roda de Oficina de Professor Auxiliar de Creche. Esse ano agora no segundo semestre, nós vamos começar a II Roda de Oficina de Professor Auxiliar de Creche. Então essa é uma formação continuada para professor auxiliar que já existe. Para o professor de Educação infantil nos temos um projeto de 80 horas para desenvolver nesse semestre, e de fato um projeto de formação continuada para que as outras gestões também dêem seguimento. [...] Além disso, eu não chamo de formação continuada, mas a gente tem coordenadores nas escolas, e, uma das funções dos coordenadores é também continuar os estudos com os professore,[62] através dos Acs,que são momentos para isso, também. Independente de o tempo ser curto ou não, mas é necessário de administrar o tempo. (Coordenadora da secretaria- Professora Vanda)*

O relato da coordenadora e suas expressões usadas, em sua maioria, referem-se a uma formação esporádica, sem continuidade. São cursos, palestras e eventos independentes que não se caracterizam como processos sistemáticos de reflexão sobre a prática por parte dos professores. No entanto, o que a professora não chama de formação continuada, é o que os teóricos contemporâneos como Nóvoa (2002), Tardif (2002), Perrenoud (2002), Guimarães (2008) e outros defendem, por uma formação contínua. Para eles esta formação deve levar em conta a valorização da troca de experiências e a partilha de saberes como processo de auto-formação assistida e participada.

Para Guimarães (2008, p.) "convencionalmente, não faz parte da "cultura da escola[63]" compreender essa instituição como local também de estudo, de formação contínua

---

[62] Grifos nossos.

[63] O autor adota as expressões "cultura da escola" para dar o mesmo sentido de "cultura organizacional" (ou cultura institucional), ou seja, como o conjunto, em geral implícito, de normas e tradições existentes na instituição escolar que influenciam a formação, as relações e os modos de agir individual e coletivo na instituição. Vale destacar que, Guimarães (2008, p.695) em nota, ressalta a diferença de seu conceito de 'cultura da escola' e de "cultura escolar", uma vez que este se refere, de maneira centralizada, à cultura que se transmite na escola. Destaca também, o conceito de 'cultura escolar' escrito por Julia (2001), sendo "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos".

dos professores, embora tal ideário esteja sendo bombardeado constantemente." No entanto, entendemos que esse projeto poderia ser colocado em prática se as Secretarias de Educação e as Universidades agissem em parceria. Segundo o autor, a 'cultura da escola' deve ser colocada em prática como processo formativo dos professores, "como ambiência instituída e instituinte (ela ensina e aprende) em que se consolida (ou não) a formação, principalmente continuada, do professor, em que se constrói uma ou outra identidade profissional".

Embora algumas professoras anunciem que não tiveram nenhum curso de formação de educação infantil pela Secretaria de Educação, elas percebem, também, que a formação continuada não se restringe apenas à formação "dada" por essas Secretarias, pois essa formação pode ser arquitetada em muitos espaços e tempos. A escola é vista como um cenário para elas, assim como revela Nóvoa (2002, p.34) "a escola não é vista apenas como um lugar de aprendizagem, mas, também como lugar de vida e de formação contínua [...]". Essa imagem é expressa pela fala da professora Ana:

> *Não fiz nenhum curso proporcionado pela secretaria. A minha experiência tem sido aqui e com a faculdade. Para mim a formação principal é esta que está aqui (escola)*[64]*. O que nós vimos também na faculdade, ou que eles passam pra gente é bom, mas, acontece que eles não vêem a realidade, pois lá é uma coisa, mas a realidade da sala de aula é outra. (Professora Ana)*
>
> *Não precisa só de um curso para você aprender. Realmente eu estou aprendendo muito com eles (as crianças), por não ter filhos. Agora assim, estou aprendendo com eles na sala, [...] Têm certas horas a gente aprende mais aqui, do que na universidade, porque nem sempre o que eles falam acontece. (Professora Alzira)*

O trecho das falas das professoras destaca o valor pela 'cultura da escola' defendida por Guimarães (2008) e também por Nóvoa (2002), a escola como principal espaço para a formação continua. Guimarães (2008, p.689) enfatiza que as instituições de educação superior e a docência universitária em suas estruturas, são realidades muito distantes e muito distintas, pois são "aceitas como realidade e profissão científica e erudita, que, em vários âmbitos, até produzem conhecimento. Já as escolas e a docência na Educação Básica são tidas como instâncias e profissão prática, que aplicam e socializam o que foi produzido por outros."

Ao que nos parece, para romper com essa visão dicotômica, existente, sendo as instituições de educação superior produtora de teoria, e a escola produtora da prática, será necessária a ação do professor, e atenção aos saberes da experiência que são desenvolvidos. (GUIMARÃES, 2008).

---

[64] Grifos nossos

Conforme Pimenta (1998, p.166) "os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pelo grupo de trabalho" e textos produzidos por outros educadores. Assim, outro meio para que ocorra a formação continuada, parece estar ligada ao processo que diz respeito tanto ao campo individual como ao campo coletivo, que é a busca através de estudo e pesquisa. Uma busca constante de leitura e pesquisa, como nos apontam as professoras Alzira e Eti:

> *Estar sempre estudando. Porque se não fosse a graduação que eu fiz e pós-graduação agora, eu tenho certeza que eu ainda estaria aquela professora neurótica, tradicional. Porque a leitura ajuda, para conhecimento. É o que ajuda. Eu hoje tenho essa consciência. Que você precisa estudar para ensinar. Por que, se você não estudar, se você não buscar você vai ficar parada no tempo. Então eu tenho que buscar. [...] Se não ler, se não buscar você fica parada no tempo, você volta ser tradicional. Tem que buscar coisas novas e onde se busca coisas novas, senão na leitura? [...] (Professora Sandra)*
>
> *Fiz cursos na secretaria de educação, fiz nas escolas particulares também, sobre a educação Montessoriana. Mas, minha formação é assim, estar buscando sempre. Eu gosto muito de ler, estava lendo a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e vou ler agora, a Pedagogia da Autonomia. Tem, também, os estudos com a nossa coordenadora, nessas reuniões nós fazemos trocas de experiências, debates e estudo de alguns temas sobre a educação infantil. (Professora Eti)*

Nas palavras das entrevistadas, a educação contínua é a busca constante do sujeito, através da pesquisa, estudos com a coordenação e trocas de experiência. Para Perrenoud (2002) "a formação teórica por meio da pesquisa nos parece um híbrido útil para uma formação vivaz, ativa e personalizada". Esse "ser pesquisador" provém da reflexão do próprio profissional, desde que "ele seja capaz de propor questões, de aprender a partir da experiência, de inovar, observar, ajustar progressivamente sua ação as reações previsíveis dos outros "(IDEM, p.102).

Enfim, compreendemos que as trocas de experiências, os estudos e os debates vivenciados no espaço escolar, pelas professoras pesquisadas, são meios interessantes que podem favorecer a releitura da experiência docente. Além de contemplar muito o modo como os saberes profissionais do professor são construídos. É por essa via, necessariamente, que as professoras estão construindo e se apropriando de saberes profissionais da área da educação infantil, na intenção de desenvolverem maior segurança e autonomia na sua atuação. Esses meios, portanto, são entendidos como processos de reflexão para professor, de modo a favorecer explicitamente a formação continuada e fortalecer a sua identidade profissional.

c) Experiência como processo formativo: relembrando as experiências lúdicas do tempo de infância - escola

Compreendemos a formação de professores como Dewey (1967, p.17), conceitua a educação, como "o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos mais agudamente o sentido e, com isso, nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras". Além disso, entendemos a formação sendo um fenômeno direto da vida, "a contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão, que compõem a característica mais particular da vida humana" (op.cit.).

Nessa perspectiva, a formação é compreendida como construção e desconstrução contínua da experiência, que significa que a experiência pode tornar-se reflexiva quando atentarmos o antes e o depois do seu processo, na aquisição de novos *conhecimentos*[65]. Para Dewey (2007, p.99) "a função do conhecimento é tornar uma experiência *livremente*[66] aproveitável em outras experiências". Ele destaca a palavra *livremente* para expressar a diferença entre o princípio de *conhecimento* e o princípio de *hábito.* Dewey (Idem) aponta diferença entre hábito e conhecimento ao dizer:

> [...] hábito significa que um indivíduo passa por uma modificação no decorrer de uma experiência que o predispõe para uma ação mais fácil e efetiva no futuro, em uma direção semelhante [...] e conhecimento é uma percepção das conexões de um objeto que determinam sua aplicabilidade em dada situação (DEWEY, 2007, p.99).

Dessa forma, entendemos que o conhecimento tem caráter transformador, visando futuras aprendizagens. Diferente do hábito, que fixa o valor de uma experiência e as condutas do indivíduo em ações cotidianas. Em outras palavras, ter conhecimento é agir livremente em face de problemas novos, tendo em vista o que foi experimentado antes. As experiências do passado, bem como o conhecimento delas resultantes, não são saberes depositados no indivíduo, mas instrumentos que aprimoram a ação voltada para situações futuras. (DEWEY, 2007).

A experiência como processo formativo, visando à construção e reconstrução de seus saberes, é enfatizado por Pimenta (1989, p.165): " cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios,

---

[65] Segundo Dewey (2007) é o conhecimento que torna uma experiência útil para outras experiências.
[66] Grifo nosso

no sentido que tem em sua vida o ser professor". Nesse sentido, acreditamos que quando nossas professoras pesquisadas passam a narrar ou escrever suas histórias sobre experiências lúdicas vividas em suas formações iniciais e contínuas, essas experiências contribuem para o desenvolvimento, mudança e consolidação de compreensões, de disposições, em relação a modos de atuar melhor, de ressignificação da identidade profissional do professor educação infantil. A fala e a escrita são meios, não só para explicitar e reconstruir o que se pensa, mas também para se predispor à ação (CUNHA, 1998 apud GUIMARÃES, 2008).

Para as nossas professoras pesquisadas, as primeiras marcas e lembranças de experiências lúdicas em suas trajetórias de formação estão registradas no tempo da infância. Para Arroyo (2005, p.84) "lembrar da infância é lembrar-se da escola e lembrar-se da escola é lembrar-se da infância e adolescência". Assim, ao vasculharmos os guardados de nossas professoras, encontramos imagens lúdicas na infância - escola, em suas trajetórias de formação e docência. Talvez, depois dessa remexida em seus baús, ficamos "mais convencidos de que os tempos da escola são tempos de formação, inseparáveis de nossas vivências das idades da vida". (IDEM, p.247).

Relembrar as experiências lúdicas na escola, para duas professoras, foi "*lembrar de minha infância, que os anos não trazem mais...*" [67], como nos diz Kramer e Souza (1996, p. 143) foi "tomar parte em mundo que, por conta da maturidade, se deixou de lado mesmo que meio a *contragosto*" [68]. É o caso da professora Aline, para quem essa maturidade chegou aos 10 anos, quando a escola não lhe concedia mais o direito de ser criança.

> *Lúdico na escola? Não me lembro bem, mas sem brincadeiras. Música só o hino nacional, arte só no São João e no desfile de sete de setembro. Sem afeto e sem alegria, mas queria ardentemente aprender muito.* ***[...]*** *Matar-se-á a alma infantil para construir um adulto robotizado sem alegrias, sem emoções, sem prazer, com sua criança escondida atrás das paredes de uma sala de aula, atrás das cabeças enfileiradas nas cadeiras de sua escola. Assim, aconteceu comigo quando já não era mais concedido o direito de ser criança aos 10 anos de idade. (Professora Aline)*

As falas e escritas de trechos da narrativa dessa professora levam-nos a entender que a escola de sua infância não percebia o lúdico como processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para Brougère (2004) por meio do brinquedo e da atividade lúdica deve ser possível compreender melhor o lugar da criança na sociedade. Mas, no caso dessa professora, a criança não era vista como um sujeito social. A representação que a professora faz do lúdico na escola, diz respeito ao modelo da pedagogia utilizada, sendo esta a pedagogia

[67] Informação da Professora Aline
[68] Grifos das autoras

da transmissão. As práticas utilizadas nesse tipo de educação centravam-se na lógica dos saberes e de forma fragmentada. O papel do professor era de dar informação, moldar e reforçar a criança. (FORMOSINHO, 2007). Por fim, uma prática que roubava a infância das crianças que freqüentavam o espaço escolar. Lembramos também, que esse modelo de escola vê o lúdico como atividade e descanso, ou atividade de recreação. O caso da professora Nair é ilustrativo para essa situação:

> *Ao escrever sobre minha infância me recordo de muitas coisas boas, pois sabemos que é a melhor etapa de nossas vidas [...] Quando entrei na escola com 8 anos a educação era aquela tradicional, onde se usava quadro e giz. [...] Eu gostava muito de brincar com os colegas no recreio de amarelinha, baleado, Eu e ela- Eu sem ela, pega-pega, esconde-esconde e outras brincadeiras infantis da época. (Professora Alzira)*

As narrativas das professoras apontam que suas experiências lúdicas na infância-escola foram diferentes, pois uma se percebia como uma adulta-miniatura, enquanto a outra vivenciava sua fase de criança. No entanto o lúdico na época das professoras era representado sob um único molde, o modelo de recreação. Ou seja, a primeira vivenciou o lúdico em ações esporádicas, através de algumas datas comemorativas da escola; a segunda desfrutou de brincadeiras somente na hora do recreio. Por outro lado, nas escritas de outras duas professoras, em seus diários, o lúdico na escola é visto por outra imagem. Como descrito pela professora Eti:

> *[...] trago na lembrança a professora Zete que sempre contava histórias, e a história que eu mais gostava de ouvir era a de "Dona Baratinha". [...] Lembro-me da escola no quintal da sua casa, era um cômodo não muito grande, mas era aconchegante com cartazes e notas musicais. A professora Zete de vez em quando nos levava para a sua casa para ouvirmos a sua irmã tocar piano. Era muito prazeroso, embora, não conhecia as melodias, mas eu me sentia feliz. (Professora Eti).*

Por essa história, podemos perceber que o lúdico da infância – escola da professora é representada como uma atividade cultural, que contribuiu para despertar o imaginário quando era criança. Conforme Brougère (2002) pode-se considerar que através do jogo a criança faz a experiência do processo cultural, da interação simbólica em toda sua complexidade. Nesse sentido, entendemos que a experiência lúdica aprendida pela professora aparece como um processo cultural, pois experimentou , manuseou e aprendeu itens cultuais por meio da música e da literatura infantil.

Conforme Perrot (2002) as imagens dos livros de histórias são ferramentas e mediadores que entram no lúdico, ajudando o leitor a "deslizar", por assim dizer, pelo "prazer do texto". "Os livros e os brinquedos parecem, assim, "fantasticamente" combinados para dar

iluso de cumplicidade entre os desenhistas e contadores de histórias a serviço da causa da infância e do estímulo à leitura "(p.36).

Quando perguntamos às professoras se suas experiências com o lúdico, enquanto crianças, trouxeram alguma contribuição para sua atuação profissional, algumas falaram que trabalhar o lúdico é, ao mesmo tempo, falar de como participam, junto com a criança, da fantasia, brinquedos, imaginação, viagens tão magníficas que, algumas vezes, se permitem também "*relembrar aquele período todo de viajar, imaginar e sonhar"* [69]. Esse caso é elucidado por duas professoras:

> *Sim, que é justamente contar história. Isso me marcou muito, as histórias de Dona Baratinha. Eu adorava quando minha professora contava, e as crianças, hoje, também gostam de ouvir. E nessa semana estou trabalhando trava língua. Essa foi a contribuição da minha infância. (Professora Eti)*

> *Trago muita coisa de minha experiência para sala de aula. Eu lembro, e já contei até algumas histórias para eles que eu ouvia na minha infância. Foi na educação infantil que eu voltei ter essa imaginação, esse tempo passado que minha avó contava as histórias. Eu fui relembrar aquele período todo de viajar naquelas histórias. E às vezes quando eu conto histórias eles ficam assim (com olhos arregalados, prestando atenção), aí eu lembro que eu também ficava assim. (Professora Alzira)*

Para essas professoras parece-nos que ao contar uma história para suas crianças, tem-se a oportunidade de compartilhar emoções, despertar o prazer de escutar o outro e de estar em convivência com o grupo. Ao ouvir uma história, pode-se fazer e refazer, produzir e reproduzir imagens na mente, imagens no passado, estimular a criatividade. (CARDOSO, 2006). No entanto, para outras professoras, as experiências lúdicas da infância- escola não trouxeram nenhuma contribuição para sua sala de aula, mas outras experiências lhes ajudaram a perceber a necessidade do brincar.

> *Eu acho que não [...] [silêncio] eu acho que não [...] A minha contribuição enquanto criança não. Eu acho assim, em termo de considerar o brincar, de eu achar importante, sim. Mas, em termo de dizer a importância para o desenvolvimento da criança não. O que trouxe foi justamente o conhecimento adquirido ao longo de minha formação e estudos. (Professora Aline)*

> *Eu acredito que não, porque eu não tive tanto lúdico na minha vida. Se trouxe, eu não consegui percebi isso ainda. Eu acho lúdico na minha infância, essa experiência não me ajudou em nada. [...] A partir disso eu sei que a criança precisa vivenciar o lúdico. Agora eu sei que a criança tem necessidade de ter o lúdico, agora estou tentando com eles descobrir o lúdico. É tanto que tem certas coisas que estou vendo agora na educação infantil, com os meninos. (Professora Márcia)*

---

[69] Informante da pesquisa Professora Alzira

Essas profissionais conseguem perceber a importância da ludicidade na educação infantil, mesmo por não terem passado por experiências ricas no passado. O fato de elas relembrarem suas experiências lúdicas no passado, fez com que elas pudessem interrogar-se sobre o presente, pois a volta ao passado constitui uma forma de apropriação da própria vida, sendo entendida como processo de formação. "A memória pode buscar valores qualitativos das coisas e das pessoas contra a desqualificação. Desse modo a Memória pode nos devolver a relação profunda com a experiência humana" (FILHO, 1991 apud, CERISARA, 2002, p.136).

d) O Enfoque da ludicidade na formação inicial e contínua dos professores de educação infantil

Como já mencionamos na Introdução desse estudo, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL/CNE/CPNº05/ 2006) abre novos caminhos para colocarmos em prática uma concepção que valorize a formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil, além de considerar a ludicidade, dentre outros aspectos importantes para o processo ensino- aprendizagem, como sendo relevante para a formação de professores.

No entanto, vimos em estudos anteriores[70], que o lúdico aparece na história da formação de professores sob diferentes enfoques, conseqüentemente, foram colocados em prática, segundo os mesmos entendimentos de educação infantil, cuja feição era atender as crianças pequenas sustentados pelas concepções assistencialistas e preparatórias.

Diante disso, por muito tempo, encontramos nos currículos dos cursos de formação de professores de educação infantil modelos e uma educação lúdica voltada para a abordagem romântica, ou/ e desenvolvimentista (cognitivistas), ou então, por outro lado, em muitos currículos, podemos perceber a inexistência da ludicidade nessa formação. Uma das razões da inexistência dessa dimensão na formação dos professores nos leva a crer que após a Lei nº 9394/96 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação (BRASIL/CNE/CP021/2001), e a mesma não trazem em seu bojo referência à ludicidade na formação docente.

---

[70] Ver no I capítulo dessa dissertação– *Memórias da Pedagogia da Infância: seus atores e o brincar no cenário educacional e Formação do Professor de Educação Infantil: como o brincar é focado em sua trajetória e perspectivas?* (p.35).

No entanto, mesmo sendo essas as leis que conduziam e orientavam as propostas curriculares dos cursos de formação de professores na UESB, a referida universidade procurou acompanhar as discussões sobre essa temática e trouxe para seu currículo a ludicidade. Assim, a universidade oferece para seu Curso de Licenciatura em Pedagogia-UESB, a disciplina optativa 'Recreação'. Já o Programa UESB em Ação garantiu para Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais, a disciplina Atividades lúdicas no Processo Ensino – Aprendizagem.[71] O curso Normal Superior pela E a D, oferece a disciplina Educação e Corporeidade[72].

Diante disso, entendemos ser necessário buscar conhecer sobre que representação de ludicidade os cursos de formação das professoras pesquisadas estão focados. Para isso, iniciamos fazendo a análise de documentos - *Ementas das disciplinas* – e após, recorreremos à análise das entrevistas.

Nossa primeira análise foi sobre a ementa da disciplina optativa ***Recreação*** oferecida pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia- UESB - cursado pela professora Aline. Ao analisarmos percebemos que se trata de disciplina com a carga horária de 60 horas, sendo dois (02) créditos teóricos e um (01) prático. O teor da ementa é o seguinte: *Desenvolvimento neuro-psico-motor na 1ª infância. Motricidade: concentração, fundamentos, processo e lateralidade. Teoria da aprendizagem aplicada ao jogo. Metodologia do lúdico e interdisciplinaridade.* No entanto, *a*o analisarmos a Ementa da disciplina ***Atividades lúdicas e o processo de ensino-aprendizagem***[73]**,** percebemos que ela recebe um nome diferente da anterior, mas sua carga horária e conteúdos são idênticos aos da disciplina de recreação.

A nosso ver, as duas disciplinas seguem os modelos da tendência romântica, mas se apresentam ora como um meio para trabalhar com o corpo, introduzir uma atividade física, ora como uma atividade lúdica com fim em si mesma. Assim, essas disciplinas também assumem uma concepção de jogo desenvolvido na década de 1970[74], como o jogo educativo ou didatizado. O primeiro enfoque chamamos de recreativo, porque dá uma ênfase muito grande ao desenvolvimento psicomotor da criança no qual, segundo Brougère (1998, p.108), o lúdico é caracterizado como atividade física, que são "jogos corporais, evoluções, jogos cantados, movimentos saudáveis executados adequadamente por todas as crianças ao mesmo

---

[71] Documento Grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, fornecido pela Coordenação do Programa.

[72] Não conseguimos a Ementa da disciplina, nesse sentido nossa análise será somente das disciplinas recreação e Atividades lúdicas e o processo de ensino-aprendizagem, oferecidas pela UESB.

[73] Ementa: *Desenvolvimento neuro-psicomotor na primeira infância. Motricidade: concentração, fundamentos, processo e lateralidade. Teoria da aprendizagem aplicada ao jogo. Metodologia do lúdico e interdisciplinaridade*

[74] Ver no capítulo II sobre essa temática p.42

tempo, na sala ou no pátio." O segundo enfoque - Jogo educativo ou didatizado – para Wajskop (2005, p.23), é uma tendência utilizada pela pré-escola brasileira, que trabalha o lúdico sob forma de "materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização como fins em si mesmos, descontextualizados seu uso dos processos cognitivos e históricos experienciados pelas crianças."

Na continuidade de nossas análises sobre representação de ludicidade na formação inicial das professoras, recorremos às entrevistas que nos relatam acerca dos embasamentos teóricos e metodológicos que as professoras tiveram. Através dos relatos dá-se a entender que o enfoque é de recreação e jogo educativo.

> *[...] primeiro eu lembro que a professora levou a gente para a quadra, na UESB. Quando a gente chegou lá, eu lembro que nós ficamos espantadas, mas, digamos assim, nessa idade já todos velhos, vamos fazer o que aqui?Nós jogamos gude, amarelinha, no sentimos crianças naquela hora. E aquele momento, eu senti muito feliz em saber que nós estávamos aprendendo aquilo pra passar para nossas crianças. No início, nós ignoramos aquilo. Só no primeiro momento, mas depois nós nos questionamos: como é que nós ignoramos isso, uma coisa que nós estávamos precisando muito? (Professora Márcia)*

> *[...] lá na universidade nós tivemos trabalhos e teoria sobre a ludicidade, como: hora do conto, brincadeiras, de aprender brincando. A professora explicou que o brincar por si só é importante, mas o tempo todo sem acompanhamento, sem um olhar do professor não tá certo. De que a brincadeira ajuda, que contar história ajuda, dá uma explicação através da história é bem mais fácil para criança. (Professora Alzira)*

Embora as palavras das professoras nos ajudem a compreender que a formação inicial ainda tem um foco na concepção romântica, essa formação também proporcionou – lhes um espaço de reflexão sobre a função da ludicidade na educação infantil. Assim, parece-nos que, começa surgir meio que timidamente um novo enfoque de ludicidade. Isto é, o lúdico pode ser percebido como uma atividade cultural, através de experiências com jogos e brincadeiras como gude, amarelinha e o imaginário.

Além disso, ao ouvirmos e após lermos as falas de algumas professoras, identificamos elementos importantes para o processo de formação lúdica, como por exemplo, a reflexão e a vivência (como experiência). Em seus relatos, colocaram que a partir da formação inicial, foram buscar, por interesses próprios, novos conhecimentos sobre lúdico. Lembramos o pensamento de Nóvoa (1997, p.25) sobre a idéia de "investir a pessoa", que está ligada a perspectiva de que a formação envolve aspectos da experiência de vida pessoal entrelaçada à vida profissional e por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente. Como é caso da professora Aline:

Na universidade tivemos brincadeiras e brinquedos muito superficialmente, recreação muito superficial. Ludicidade não. Não assim, da importância do lúdico para o desenvolvimento da criança, do trabalho pedagógico a partir do lúdico. O enfoque dessa formação foi só assim [...] o brincar, porque a criança precisa brincar [...] preparar jogos porque é interessante, porque é dinâmico, mas a questão do lúdico da seriedade do construir a autonomia para perceber a criança, para conhecer a criança a partir do brincar não teve. [...] Isso eu construí com o conhecimento buscado fora da graduação, na formação continuada, através de leituras, vivenciando, vendo que isso é importante e também, assim, eu estava vendo muito os teóricos falando sobre o lúdico, da inserção do lúdico e aí fui buscando por interesse meu. [...] Fizemos reflexão sobre ludicidade na hora do AC, ou seja, momento de estudo na hora da reunião pedagógica. [...] nós temos que refletir muito [...] Eu pergunto para as professoras: e aí como é que tá mesmo o lúdico? Vamos refletir se o que estamos fazendo é mesmo ludicidade. (Professora Aline

Sei que trabalhar o lúdico não é fácil, por isso estou disposta a aprender mais como usar o lúdico para melhorar a aprendizagem dessas crianças. Sabemos que o sentido verdadeiro da educação lúdica só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo e tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos do mesmo. Hoje, reconheço a importância do brincar para a criança. Vejo, também, como eles ficam entusiasmados com as brincadeiras que não se preocupam com mais nada, a não ser com o que estão aprendendo naquela hora. (Professora Ana)

A ludicidade é um tema estudado, nós discutimos muito sobre o brincar. A nossa coordenadora ajuda nós refletirmos sobre, que educação infantil não é ensino fundamental, ainda voltamos aos tempos passados, mas a nossa coordenadora sempre faz nós refletimos sobre nossa prática. Ah! Vocês precisam brincar mais com esses meninos, sair mais da sala. (Professora Márcia)

As falas das professoras valorizam as reuniões de planejamento e estudos nas horas dos ACs como um espaço formativo. Dessa forma, discutem, estudam e refletem sobre a importância da ludicidade. Assim como, as mesmas percebem a formação contínua como aprendizagem constante "na vida da gente e na sala de aula" [75], e levam questões de suas práticas em sala de aula para serem discutidas em reuniões. No entanto, elas mesmas reforçam que o trabalho de formação contínua está sendo realizado porque a coordenadora promove com seu grupo tais discussões.

De acordo com Gandini (1999), numa entrevista com Filippini, que trabalha como pedagogista[76], é papel do coordenador pedagógico identificar novos temas e experiências para o desenvolvimento profissional contínuo em serviço, mas ela acredita que o mais alto nível de formação é melhor adquirido através da experiência no trabalho, apoiada com reflexão e enriquecimentos contínuos. Assim, o coordenador trabalha para promover em si mesmo e nos professores uma atitude de 'aprender a aprender'. (p.125).

---

[75] Fala da professora Ana

[76] Segundo o autor a palavra Pedagogista pode ser pensada como Coordenador Pedagógico ou Conselheiro Educacional. Tiziana Filippini trabalha como pedagogista desde 1978, no Sistema de Reggio Emília.

Vale ressaltar que não são todas as escolas de educação infantil que vem desenvolvendo a formação contínua no contexto escolar. E nem mesmo, estão trabalhando com a ludicidade, ou então, discutindo a necessidade de estudarem esse elemento no espaço escolar. Tais constatações são expressas pela fala da professora Alzira:

> *Eu penso que os professores deveriam trabalhar com ludicidade. Porque eu sei que há ainda muitos profissionais que estão atrelados a práticas tradicionais. E eu vejo que a ludicidade é uma forma de nós crescermos, mas tem muitos professores que tem tabu de trabalhar com o lúdico, havendo uma resistência entre o trabalho e brincar. Pois na sua formação não tem possibilitado romper com essa visão. Nós temos um grupo, um acompanhamento que trás a importância do brincar para educação, isso para nós é muito importante. Foi através da minha formação que eu tive um novo pensamento sobre lúdico. Houve uma mudança no pensamento, na maneira do meu agir com lúdico. As outras escolas deveriam ter mais oportunidade de rever essa questão sobre a ludicidade, já que isso não existe.* (Professora Alzira)

Na fala da professora, fica implícita a idéia de que a ludicidade foi ressignificada durante a formação inicial e contínua, mas o lúdico ainda não está sendo trabalhado em algumas escolas de educação infantil da rede municipal de Jequié. Permanecem claras as limitações teóricas e práticas por partes de alguns profissionais. Essas reflexões nos fazem indagar: será que a Secretaria da Educação da rede Municipal Jequié está assumindo o seu papel de promover e acompanhar a formação contínua de seus professores de Educação Infantil? Por que temos no mesmo município escolas com realidades tão diferentes, em relação ao estudo sobre a ludicidade na formação continuada? Esses professores que não querem trabalhar o lúdico tiveram uma formação inicial teórica e prática sobre a importância da ludicidade na educação infantil? Ou são aqueles professores contratados apenas com o magistério? Além de revermos essas questões mais adiante, iremos discutir também a questão de autonomia e condições de trabalho.

Para finalizamos essa temática acerca da ludicidade na formação inicial e contínua, aceitemos o convite de Linhares: “para cada um de nós procurarmos conhecer, entender, mas, sobretudo, participar de reinvenção da escola, abrindo e compartilhando experiências, como as que irrompem em tantos e tão diferentes espaços” (2002, p.128).

4.5 CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas categorias anteriores conhecemos um pouco a trajetória de nossas professoras na educação infantil e as imagens de ludicidade em suas formações e práticas. Nos desdobramentos do nosso roteiro de entrevista e análise de documentos, identificamos um aspecto voltado para as condições de trabalho. O objetivo desse encaminhamento reside em localizar o que impede o professor de ser um bom profissional na educação infantil e o que impossibilita as crianças de brincarem no espaço escolar.

Compreendemos que as políticas de educação precisam focalizar e efetivar uma maior atenção para a Educação Infantil no sentido de possibilitar uma educação com uma nova concepção de infância, que veja a criança como sujeito de direitos, atendendo as especificidades inerentes à infância, havendo maior atenção à formação de professores para Educação Infantil, para que estes possam ser vistos como profissionais de educação infantil.

Segundo Popkewitz (cf. VEIGA, 2006,p.01) o rótulo profissão "é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública". Perguntamo-nos: Como a Secretaria Municipal de Educação vê seus profissionais de educação infantil? Esta instância pública tem oferecido condições para que os professores exerçam sua profissionalidade?

Nesse sentido, nessa quarta categoria a partir das entrevistas e análise de documento do Projeto Político Pedagógico da escola, tratamos da gestão da coordenação (SME-Jequié e escola), procurando compreender como o lúdico está inserido no Projeto Político Pedagógico da Secretaria de Educação e da Escola, qual o papel da coordenação na formação contínua, e que condições de trabalho são oferecidas ao professor de educação infantil.

a) Diagnóstico da Secretaria Municipal de Educação (SME-Jequié) sobre as condições de trabalho

Em entrevista com a Coordenadora da Educação Infantil do Município, a entrevistada analisou os problemas e conquistas da educação infantil e discutiu seus pontos de vista. Os relatos, logo após essas discussões, permitem-nos perceber os tópicos levantados. Entre outros temas, a professora falou da provisoridade e instabilidade da própria Prefeitura – "acontece que estamos em processo de eleição, mudança de administração. Hoje estamos aqui, mas daqui alguns meses talvez não". – e da vulnerabilidade e descontinuidade em

relação à formação, assim como, da condição do professor da educação infantil de não ser a mesma do ensino fundamental:

> *Para o professor de Educação infantil a gente tem projetos para desenvolver nesse semestre, e de fato um projeto de formação continuada para que as outras gestões também dêem seguimento, óbvio como outro formato, claro porque é outra realidade, enfim, contando com as mudanças que o tempo permite que aconteça. [...] Então, assim, infelizmente há uma vulnerabilidade em relação à formação que há descontinuidade, porque nós não temos uma seleção interna. Inclusive, muitas delas não querem continuar na educação infantil. Não posso precisar o número, mas, algumas eu sei que não querem. Algumas a preferem o ginásio, porque elas têm a folga. Então, essa foi uma ação muito importante, que eu percebo que melhorou, significativamente, a atualidade de quem já estava na educação infantil e continuou na educação infantil, depois dessa formação. (Coordenadora da SME-Jequié)*

Ao mesmo tempo, além da formação contínua foi apontado pela Coordenadora que as escolas necessitam reestruturar seus PPP na medida em que receberem as novas diretrizes[77] da Secretaria.

> *[...] A gente tem uma proposta pedagógica aprovada pelo conselho municipal com ressalvas (estas ressalvas... questões de produção textual, coisas de produção textual. Fizeram... pediram que estabelecesse diretrizes porque não estavam claras, coisas assim.). Agora para reelaborar essa proposta, nós elaboramos as diretrizes. Então, nas Diretrizes Municipais Educação Infantil que está indo para o Conselho Municipal, para ele ser precisado e aprovado, ou não. Está lá o eixo brincar como um eixo fundamental defendido pela secretaria. Daí, obviamente, defendido pela secretaria a gente vai propagar isso, imagina que... Vai agora... (Coordenadora da SME-Jequié)*

Para a Coordenadora algumas escolas não aproveitam os materiais enviados pela SME para realizarem um bom trabalho pedagógico, mas utilizam ainda atividades que seguem o modelo tradicional. Porém, a própria Coordenadora admite que as escolas de educação infantil necessitam de brinquedos e de materiais lúdicos e de melhores condições físicas.

> *Material permanente para educação infantil vai. Isso as escolas pedem e vai. Se você me perguntar se é o necessário, eu acho que não. Mas, tem muitas pessoas que desperdiçam em alguns lugares. São aquelas pessoas que pagam o papel ofício, coloca o menino para cobrir pontilhados. Então, são as escolas da UTI, que estão ainda nessa situação. Então a gente envia os materiais pedagógicos, como: cola tesoura, tinta, essa coisa que no mínimo deve existir lá. Brinquedo é nossa fragilidade, é uma vulnerabilidade, não tem suficiente. Mas, este ano, a gente teve um, vamos dizer assim, um impulso, uma situação diferente. Desde o início do ano, agente mandou os alinhavos, pacotes com mil peças de encaixes, brinquedos que trabalham o raciocínio lógico, associação idéias e todos de boa*

[77] A professora solicitou que nós não utilizássemos esse documento em nossas análises, porque o mesmo ainda não foi aprovado no Conselho Municipal de Educação.

qualidade. Agora, chegou material só para os berçários, cercadinhos com bola, piscina com bolinhas. Playground (com balanço e escorregadeira), pra uma escola, e está para chegar mais quatro, que vão somente para as creches por enquanto. Depois nós vamos tentar mandar para as escolas que só tem educação infantil. E, também, vieram mais alguns materiais, alguns brinquedos, a casinha. Então, o berçário, agora pelo menos a título de material, a gente está dando uma nova roupagem, que a gente conseguiu a essa altura (em relação ao tempo),é o ideal a essa altura, não. Mas, infelizmente a secretaria de educação não gesta as verbas da educação, se gestasse nos teríamos outro quadro. [...] Ah! Tem os espelhos que estão chegando, mas tem escola que já tem. Esteiras, os tapetes individuais. (Coordenadora da SME-Jequié).

b) O olhar da Escola sobre as condições de trabalho – Rever e incluir a ludicidade no nosso PPP

Como vimos na entrevista com a Coordenadora da SME, novas diretrizes estão sendo construídas no município para a educação infantil, pois suas diretrizes não estavam claras. Segundo a mesma, as diretrizes que estão sendo regidas no atual momento também não contemplam a ludicidade. Mas, as futuras Diretrizes Municipais para a Educação Infantil contemplam o eixo brincar, sendo esse um eixo fundamental defendido pelo sistema.

Assim, antes de apresentarmos e analisarmos o PPP da escola, acreditamos ser relevante informar que o referido documento entregue pela Coordenadora da escola encontra-se em fase inicial de reestruturação. As professoras argumentam o seguinte:

Por conta da escola estar funcionando até pouco tempo com ensino fundamental, o Projeto Político Pedagógico que a escola ainda tem, não é da Escola de Educação Infantil, mas é o antigo que nos participamos na construção. Não tinha nem tanto lúdico. Mas, agora que a coordenadora vai sentar com a gente, para reformularmos. Agora temos que fazer outro. (Professora Ana)

A escola até pouco tempo estava funcionando com ensino fundamental e umas turmas de educação infantil. Assim, o projeto político pedagógico que a escola ainda tem é o antigo, que nos participamos. Nessa época não tinha nem tanto lúdico. Mas, agora os vamos sentar para refazer o novo projeto. (Professora Eti.)

Foi feito coletivamente, o projeto político pedagógico da escola. Cada um colocou a sua opinião, o que precisava o que não precisava, e como gostaria que fosse para depois reunir pra ver o que era bom, o que não era. O que dava e o que não dava. O não era de nossa competência e o que era. Agora depois da mudança na escola (ser só escola para educação infantil), a coordenadora passou assim para nós, o que nós podermos incluir ludicidade nos nossos conteúdos, a já gente vai incluir. Para nós incluir no planejamento, por exemplo, a aula de quarta-feira, qual é o conteúdo? É isso... O que podemos incluir de lúdico aí? Para o menino ter mais ludicidade. (Professora Sandra)

Essa realidade exige a elaboração de um novo projeto político-pedagógico pelas escolas e, conseqüentemente, o redimensionamento da Educação Infantil, no sentido de dar andamento a essa nova situação educacional. Destaca Barbosa (2006, p. 14),

> É preciso que os sistemas e a comunidade escolar priorizem a reorganização de seus projetos político-pedagógicos, planos de ensino e regimento escolar. É preciso trazer subsídios da educação infantil e verificar quais elementos do ensino fundamental serão mantidos nesta proposta pedagógica [...]. Propostas Pedagógicas que promovam o cuidado e a educação das crianças num contexto prazeroso e lúdico e que pressupõe a escuta e a conversa – dar voz às crianças, envolver famílias e comunidade.

Nesse sentido, entendemos que as professoras da Escola Arco-Íris necessitam rever suas histórias, seus objetivos, seu currículo, sua concepção de crianças e educação infantil. Nessa perspectiva, reafirma-se a importância de uma educação articulada a um projeto político de atendimento integral à criança como sujeito de direitos, numa ação educativa de sentido e de participação, com os cuidados para o desenvolvimento da criança através da construção de propostas que considerem a ludicidade, a emoção, o corpo, a cognição, a cultura, a sociabilidade, a imaginação, a fantasia, a expressão oral e o desenvolvimento das relações interpessoais.

Para iniciar o trabalho de reestruturação do projeto pedagógico da escola, a SME conta com o papel importante da coordenação da escola. Na entrevista com a Coordenadora, buscamos conhecer o sentido deste trabalho:

> *Eu sempre tive uma necessidade de explicar melhor aquilo que os colegas não entendiam então ser coordenador para mim é organizar melhor as idéias e trazer aquilo que eu acredito, de forma coletiva, numa interação harmoniosa, na tentativa de fazer o que é de melhor para educação.* ***[...]*** *Já sobre o projeto, a principio está sendo construído porque a gente não tinha uma escola de educação infantil. Eram quatro turmas de Educação infantil e uma Escola de Ensino Fundamental, então este projeto ainda está sendo regido. Nós vamos começar reformular agora. Vamos trazer os teóricos que embasam a Educação Infantil, a história, o quê nós queremos com a educação infantil, ludicidade, música, perfil da formação dos professores, organização das salas, os materiais pedagógicos. A ludicidade é um dos pontos chaves do nosso projeto. Eu acho que Ludicidade, afetividade o cuidado e aprendizagem são essenciais não podem faltar. (Coordenadora da Escola-Professora Aline)*

De acordo com os relatos das professoras e da Coordenadora da escola, o Projeto Político Pedagógico que se pretende desenhar tem a perspectiva de educação voltada para a concepção histórica cultural. Uma proposta que tem a preocupação de olhar a criança como um sujeito ativo, um projeto que tem um olhar atento para o ambiente educativo e para formação permanente de seus professores. A professora enfatiza o compromisso profissional

com a criança, com o professor e com a comunidade, destacando o trabalho de parceria e integração com o grupo:

> *A nossa coordenadora ajuda a refletir que educação infantil não é ensino fundamental, e que ainda voltamos aos tempos passados. Ela também nos faz pensar sobre nossa prática. Ah! Vocês precisam brincar mais com esses meninos, sair mais da sala. (Professora Márcia)*
>
> *Eu encontrei muito apoio de minhas colegas, principalmente, da coordenadora que tem nos apoiado muito. Vai fazer dois anos que estou na educação infantil, mas, tenho muito apoio de minhas colegas e nossa união ajuda muito. (Professora Alzira)*

Mas, nem sempre o apoio e orientações prestados pelo coordenador em reuniões de estudos, planejamento são suficientes para que o professor desenvolva um bom trabalho profissional. Os professores necessitam, também, de boas condições de trabalho, salário, materiais, dentre outras. Para as cinco professoras entrevistadas, não são oferecidas boas condições de trabalho e todas apontam como dificuldades a falta de uma estrutura física. Porém, uma acredita que as condições são boas:

> *O espaço que nos temos está longe e ser ideal para que a criança possa desenvolver a criatividade, a curiosidade, uma relação mais harmoniosa com o meio ambiente, com a vegetação, com a terra. Não há parquinho, não tem horta, não tem nenhum bicho. (Professora Aine)*
>
> *Espaço pequeno é uma das coisas. Falta de brinquedo, porque não temos brinquedos para eles brincarem na rua, ou no pátio e na sala só tem jogos pedagógicos que a secretaria manda. Há muitas crianças e o espaço é pequeno. O piso é ruim, não tem cobertura, pracinha, areia, tudo isso precisa. (Professora Eti)*
>
> *O espaço é muito pouco, além de ser um chão áspero, como uma rua calçada de paralelepípedo, sendo quadrado, sem cobertura o sol incomoda, a chuva impede de fazer qualquer atividade. Não há árvores, terra ou areia, não tem jardim e não tem parque. São poucos brinquedos. Eu já falei até para nossa coordenadora nós precisamos de mais brinquedos, para eles brincarem mais. (Professora Ana)*
>
> *Eu creio que sim, em consideração a outras escolas, a nossa escola proporciona salas mais ou menos amplas, boas. Temos brinquedos, joguinhos, quebra-cabeça, para proporcionar o lúdico. Falta ainda parquinho, área verde e jardim. (Professora Alzira)*

Parece, nesses casos, que a falta de estrutura física e de materiais tem impossibilitado de desenvolverem um trabalho de qualidade na educação infantil. Entretanto, enquanto a maioria diz que falta a implantação de uma política voltada à educação infantil, outras utilizam o argumento oposto, ou seja, afirmam que a escola tem uma boa estrutura para se desenvolver a profissão.

4.6 AMBIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO O LÚDICO É ORGANIZADO NOS ESPAÇOS DA ESCOLA

Como vimos anteriormente, o espaço escolar é defendido por muitos teóricos[78] não só como local de aprendizagem, mas como um local de vida e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e crianças. Para Nóvoa (2002),"a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida (p.58)". Nesse sentido, entendemos para que as crianças da educação infantil possam vivenciar suas experiências e construir seus conhecimentos necessitam de um ambiente educativo propício que sustente e promova à participação, assim como, a interdependência e a interatividade entre os sujeitos (crianças – crianças e crianças e professores).

De acordo com Barbosa (2006) o ambiente é fundamental na constituição dos sujeitos, por ser um mediador cultural e uma fonte de experiência e aprendizagem, ou seja, um elemento significativo no currículo da educação infantil e na formação do profissional dessa área. Afinal, é a ambiência que vai dar a entender o modo de ser do professor de educação infantil. (GUIMARÃES, 2008).

Para Horn (2004), o modo como os professores organizam suas rotinas, seus materiais e móveis, e a forma como as crianças e os adultos ocupam esses espaços e como interagem como eles são reveladores de uma concepção pedagógica. Essa reflexão nos remete às questões levantadas durante a entrevista com as professoras sobre: Como é sua rotina de trabalho e como o lúdico está inserido nela? Como é organizado o espaço e os materiais? Como são os tipos de jogos e brincadeiras que as crianças brincam?

Assim, nessa terceira categoria tratamos das informações obtidas das entrevistas e análise de documento - projeto político pedagógico da escola - acerca da ambiência de educação infantil, abordando sobre a rotina utilizada pelas professoras, os tipos de jogos e brincadeiras desenvolvidos na escola e como é organizado o espaço físico/ materiais.

a) Um breve olhar sobre o PPP da Escola

Hoje, a escola é gerida por um PPP que foi desenhado para uma realidade que contemplava a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Entendemos que este documento

[78] Dentre outros destacamos: Santos (2003) "saber local", Guimarães (2008) "cultura da escola" ou "cultura organizacional ou institucional, Nóvoa (2002) "escola como lugar de vida" Malaguzzi (1999) "sistema vivo".

deve ser analisado, pois é um documento que está sendo gestado até reconstruir o novo. Tal realidade é comprovada, pelo fato da escola ter se transformado uma instituição de Educação Infantil no início de 2007, e a data da conclusão do PPP - com as duas modalidades (Núcleo I- educação Infantil e Núcleo II – Ensino fundamental- Anos Iniciais, 5 ª e 6ª série), aconteceu em outubro de 2007. Das partes do projeto que constam para análise são: Marco Situacional, Marco Filosófico, Marco operativo, Diagnóstico, Programação, Avaliação e Reelaboração do projeto.

No Marco Situacional a esperança, a religião e os valores aparecem como uma alternativa à realidade de violência que o país vem vivenciando, uma realidade específica do Km3: "*uma educação e os sinais de vida que são: possibilidade de bons relacionamentos e de sonhos; força para resistir às situações adversas; busca de Deus e da harmonia com os iguais; crença nos educandos; resgate dos valores do homem e da sociedade para a resolução dos problemas e vitória nos desafios; esperança no futuro promissor com solidariedade, respeito, ética e compreensão* [...]". Percebe-se uma visão educacional entendida como privação cultural, ou seja, na perspectiva de uma pedagogia compensatória. A escola impõe uma hegemonia de comportamento, com a finalidade de adequar as necessidades individuais ao meio social, através de mecanismo de adaptação progressiva ao meio e de uma conseqüente integração dessas formas de adaptação de conduta. (LUCKESI, 1994; KRAMER, 1995).

Percebemos no Marco Filosófico a questão da formação para a cidadania e o trabalho com a família: *a) acolher toda a comunidade com suas diversidades e peculiaridades; b) ser veículo de socialização do individuo; ensinar leitura de mundo antes da leitura da palavra escrita (projeto especial "S.O.S Leitura"); formar cidadãos na cidadania; incentivar a auto-estima da comunidade escolar; ser agente transformador do meio; formar cidadãos pensantes e leitores; desenvolver integralmente os seres humanos que fazem parte do seu rol;promover felicidade.* A educação da criança aqui é vista como ensino, ou seja, um ato (ou um processo) de transmissão de conhecimentos por parte de um docente em relação aos alunos.

No Marco Operativo estão apresentadas (em quadro) três dimensões desejadas pela equipe docente, divididas em pedagógica, comunitária e administrativa. Cada dimensão apresenta orientações para cada sub-item**.** No **pedagógico –** *planejamento, currículo, objetivos, metodologia, avaliação, disciplina, espaço de trabalho coletivo*. Aqui mais uma vez a educação infantil é desconsiderada, tendo uma ênfase maior no ensino. Na **comunitária –** *relacionamento, professor, relacionamento da escola com a família,*

relacionamento com a comunidade, corpo docente. Interessante, nessa dimensão, o valor que a escola dá para a família e para o professor, mas excluindo a criança como ator social. No **administrativo –** *estrutura da escola, direção e equipe técnica, serviços de limpeza, mecanografia, audiovisual, trabalhadores da escola, condições objetivas de trabalho.* Será analisado esse item posteriormente.

As necessidades apontadas no diagnóstico do projeto, maior tempo para planejamento, currículo ser construído na escola; participação ativa dos pais; espaço físico para atividades culturais e atividades físicas; apoio psicopedagógico; formação em serviço dos profissionais; biblioteca no ambiente escolar. Já sabíamos que esse PPP tinha seu foco em duas modalidades, mas é visível o foco exclusivo no ensino, esquecendo-se, a escola, que a qualidade de atendimento à educação infantil requer outros aspectos. Para Malaguzzi(1999) os primeiros passos para tecer um projeto de trabalho é "descobrir nossa própria identidade cultural rapidamente, para tornarmo-nos conhecidos e conquistar confiança e respeito."

Nesse sentido, ao analisar a programação das ações, percebemos um movimento de mudança e destacamos algumas delas: reunião semanal, repensar o currículo pela comunidade escolar, novo paradigma da avaliação da aprendizagem, formação dos profissionais e que todos sejam educadores na instituição educacional, atividades corporais e recreativas nas aulas. Pelas ações encaminhadas, observa-se que a escola tem uma intencionalidade de buscar uma nova imagem e uma nova concepção, ao passo que ela vem apostando na reestruturação do seu PPP, colocando como ação principal a formação contínua de seus profissionais para que os mesmos construam uma nova identidade como professores de educação infantil.

b) Rotina - o lúdico no trabalho pedagógico da escola

Na educação infantil, utilizamos o termo "rotina" para designar a organização do tempo. Rotina aqui não é expressão de rotineiro, que se arrasta tediosamente, mas, sim, como defende Freire (1998, p.43), "expressão do pulsar do coração (com diferentes batidas rítmicas) vivo do grupo. [...] uma cadência seqüenciada de atividades diferenciadas que se desenvolve num ritmo próprio, em cada grupo". A rotina estrutura o tempo, o espaço e as atividades, sendo o alicerce básico para que o grupo construa seus vínculos, estruture seus compromissos, cumpra suas tarefas, assuma suas responsabilidades para que a construção do conhecimento possa acontecer.

Para Barbosa (2006) a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que freqüentam os

espaços coletivos de cuidado e educação. No entanto, segundo a mesma autora, pesquisadores que estudam sobre as rotinas das instituições infantis afirmam que a rotina diária estava muito mais associada à arbitrariedade, ao autoritarismo, e a diciplinarização do que à construção da noção de tempo e espaço.

Nessa perspectiva, Escolano (apud Barbosa, 2006) tem realizado estudos significativos sobre a rotina nas instituições escolares. Ele aborda que a subdivisão do tempo escolar não é uma decisão técnica de caráter neutro, pois nela está presente um conjunto de valores culturais e sociais que define e institui um determinado discurso pedagógico. Para o mesmo autor, os tempos escolares apresentam um modelo de rotina vinculado aos horários diários do cristianismo às campainhas das abadias, à *ratio studiorum* em seus tempos fragmentados em 30 ou 45 minutos, e os tempos de trabalho *taylorista* da revolução industrial. Essa reprodução da mesma pauta seqüencial, durante todos os dias da semana, revela um sentido litúrgico reforçado pelos ritos de entrada e saída, nos quais acontecem as orações, revisão do asseio, o controle de freqüência e a oração final. O que diferencia os tempos pré-escolares dos escolares é que o primeiro inclui o brinquedo, o descanso e as necessidades de cuidados e higiene pessoal.

O referencial curricular nacional para educação infantil (Brasil/MEC/SEF,1998, p.73, vol.I) concebe a rotina como "um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço", por isso, propõe uma rotina diária que envolva cuidados, brincadeiras e situações de aprendizagem orientada, oferecendo atividades diversas, em diferentes espaços e propiciando diferentes tipos de interação.

Na escola de nossas professoras entrevistadas as turmas de pré-escola são organizadas em dois turnos: o turno matutino e turno vespertino. A periodicidade da rotina varia, podemos percebê-la por datas comemorativas, período de adaptação, períodos de entrega de avaliações. Como podemos observar no depoimento da professora Aline, de como é trabalho pedagógico na escola:

> *A gente busca um tema que é da realidade da criança, por exemplo, a nossa criança vivencia muito o São João. Então a gente faz um projeto a partir dessa temática, no período que corresponde às festividades juninas. Agora, a gente está trazendo o projeto sobre [...] Como está sendo muito divulgados os jogos olímpicos, que vai ser agora em agosto, vamos então trabalhar esta temática. Vamos trabalhar o folclore porque é de conhecimento de todo mundo. Vamos trabalhar também a amizade. Aí eu fiz um projeto só envolvendo os três temas, porque julho é o mês do amigo, olimpíadas e folclore no mês de agosto, e a primavera porque todo mundo gosta se envolver. [...] a gente procura fazer um projeto que seja do interesse da criança, mas, interesse partindo do contexto da sala de aula, a partir das falas das crianças, ainda não. Não, isso ainda a gente vai*

começar a discutir para começar a fazer. Trabalhar a partir dos interesses deles, ainda não, mas é algo possível. (Professora Aline)

Pela fala da professora Aline e das demais professoras, percebemos que a rotina é construída somente pelas professoras em seus planejamentos, entretanto, sem a participação das crianças e, conseqüentemente, ela segue a mesma estrutura para todas as turmas. Dessa forma, a rotina é combinada pelas professoras da seguinte forma: entrada, oração, rodinha, atividade dirigida, o lanche, o recreio, atividade diversificada, a organização da sala, saída. Quando indagamos como inclui a ludicidade na rotina, percebemos, pelas falas das professoras, que o lúdico é visto ainda de forma dicotomizada por algumas professoras, ou seja, vêem o aprender e o brincar de forma isolada. A professora Aline confirma nossa percepção com suas palavras:

Bom, eu acho que ele é trabalhado ainda diferenciado. Lúdico é lúdico e aprender é aprender. Eu acho que a gente precisa melhorar isso, o lúdico ainda não está integrado. O aprender brincando efetivamente não existe ainda. Elas entendem o brincar de forma diferenciada, ou seja, tem o tempo de brincar e o tempo de educar. Então não brincam. Elas não acreditam que o menino que passa o seu tempo brincando vai aprender, assim, ele precisa ter atividades para aprender. Eu acho também, que as professoras precisam se soltar mais dos conteúdos. Elas precisam se soltar mais da questão de atividades específicas de escrita. Elas ainda consideram que aprender tem que ser no fazer o exercício, e, elas ainda não percebem que as crianças brincando conseguem aprender o conteúdo. Eu acho que a gente tem ainda que conquistar melhor. (Coordenadora da Escola- Profª Aline)

Tal situação, também pode ser observada nos cinco depoimentos seguintes:

A minha rotina é organizada através do planejamento. Na rodinha já vem à oração. Depois, a gente faz a leitura da história, ou ler, ou põe pra ele ouvir a historinha também. Depois a gente vai debater o eu eles, o que eles gostaram da história, falar sobre os personagens, o que eles fariam no lugar do personagem. Saindo da rodinha, a gente vai para o calendário. Aí eu escolho duas ou três crianças, para colocar a data, o mês, o dia e pregava no calendário. Depois do calendário vem a chamada. Como é a chamada?Aquela coisa fulano, presente... Não. Tem as fichinhas, são colocadas no chão com os nomes pra ver se eles conseguem identificar os seus nomes. Fulano pega o seu... Depois disso, quando a gente não faz uma atividade sobre a historinha mesmo,por exemplo, os três porquinhos, estudar as cores, números [...] a gente vai para mesa para fazer atividades. Aí todos já sabem que vão fazer atividades, referentes aos objetivos do projeto. Depois dessas atividades, aí é hora do lanche, eles lancham tudo direitinho, na própria sala tem a caixa dos brinquedos, eles brincam. Terminou de brincar, guardar os brinquedos. Eles mesmos guardam os brinquedos, eles mesmos arrumam a sala. Joga tudo dentro caixa os brinquedos, quando é brinquedo de encaixe ou bota na caixinha, ou dentro no saquinho. Ele já tem esse cuidado. Até quando alguém demora em guardar, eles mesmos falam: - o a Prô mandou guardar! Vamos voltar pra mesa de novo, para terminar a atividade. (Professora Sandra)

No inicio eu peço que eles fiquem a vontade. Depois a gente faz a rodinha: a oração, a música, tem a história (tem dia que eu conto a história de livro, tem dia eu peço que eles contem, e dias que eu trago uma história ilustrada, colo na parede) às vezes, também, eles vão relatar aquela história em forma de desenho coletivo. Tem as atividades diárias; Depois vem o lanche, após eu deixo eles um pouco a vontade (eles brincam com eles querem). Logo após, vêm às atividades que eles querem. Quando dá tempo, então 11h20min E eles terminaram a atividade, nós arrumamos a sala todinha. Deixando a sala arrumada, eles ficam brincando porque não terminou o tempo. Mas, em caso que não tem mais tempo, eu passo uns joguinhos para eles, mas faltando 10 minutos para poder sair aí gente para, para poder organizar o espaço. [...] Ai, ai, ai, [silêncio] é, eu costumo trabalhar com lúdico, fazer trabalhos com as músicas que trabalhe a lateralidade. Costumo fazer a dança da cadeira, temos, também, na rodinha a gente faz aquela brincadeira batata quente. E aí quando para a gente pergunta que letra é essa? Ou outra pergunta que estamos trabalhando. . (Professora Márcia.)

Primeiro momento a gente faz a rodinha. Porque é na rodinha que a gente conversa, eu leio história, nos cantamos e eles gostam. Aí tem um momento que eles vão contar um causo prá Prô do que quiser, pode ser o que aconteceu hoje, ou aconteceu ontem. Cada um conta um causo, aí eu estava falando que na minha sala só sai caso de morte ou de polícia. (risos), só o que sai. Ah, acidente de carro também. Ave Maria! Depois, da rodinha a gente vai ver a atividade. Eu costumo ver a atividade na rodinha. Eu costumo dizer assim: hoje nós vamos fazer isso, isso... Daí, eu digo, agora vamos para as mesas para fazer tais atividades. Aí tem a hora do recreio, que é a hora da merenda e depois da merenda nós deixamos um tempo eles brincando. Tanto brincar fora da sala, como na sala com os brinquedos. Depois a gente volta pra sala para fazer mais algumas atividades, ou então, a gente fica contando histórias. (Professora Ana)

Dependendo do conteúdo, às vezes a gente brinca de morto e vivo, ou então uma música, aquela assim: eu pulo pra frente, eu pulo prá trás..., que vai trabalhar a lateralidade. Quando tem o brinquedo de quebra cabeça, o ábaco, ali brincando eu pedia para ele pegar as cores, etc. O quebra cabeça, se ele estava montando direitinho. Mas, assim, de envolver o brinquedo em outro momento, não. Agora organizar cantinhos eu nunca fiz isso antes. (Professora Alzira)

As rotinas acima apresentadas pelas professoras trazem em seu cerne a intencionalidade escolarizante, ou seja, com características centradas na professora, alfabetizante, seriado, com matérias/disciplinas). Esse modelo revela uma concepção pedagógica cuja preocupação está pautada no entendimento adultocêntrico de educação infantil (HORN, 2004). Esse aspecto também é manifestado, por exemplo, quando o brincar aparece como uma atividade de recreação ou como descanso na hora do recreio, ou, então como recurso didático para o professor, na hora de sua explicação e final da aula, quando ainda se tem tempo.

Embora a professoras planejem juntas suas rotinas, encontramos nos relatos de duas professoras alguns pontos que diferenciam os modelos acima. As professoras se colocam como aprendizes de seus alunos, estabelecendo uma relação de diálogo e um espaço aberto para partilha, como anunciam as professoras Ana e Eti:

Eu desenvolvo as aulas usando música, histórias, jogos didático, brincadeiras, contos, causos, para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa. Mas, tenho aprendido com eles músicas, brincadeiras novas, assim há uma grande troca de aprendizagem. Primeiro eu faço a rodinha. Lá nos oramos, cantamos e também eu conto uma história. Mas, eu não conto uma história todos os dias, porque se você fizer isso, todo o dia também fica na mesmice. Então eu tento trocar, um dia eu conto uma história, outro dia eu fico indagando como foi o dia para eles, e eles vão conversando. A partir daí eu faço uma leitura compartilhada com eles. [...] Eu faço assim, normalmente, aquele que termina a atividade em primeiro, ele tem o direito de escolher o brinquedo para brincar, até ir para o cantinho da leitura. Eles têm o livre arbítrio de escolherem o que quiser. Aí nesse tempo eles escolhem os brinquedos e vão para seus cantinhos. Aí tem o intervalo e eles brincam também. Depois tem atividades, e no final arrumamos a sala para irmos para casa. (Professora Ana)

A minha rotina é: a oração, a música, as histórias, os deixo contarem as novidades, o que eles trouxeram, para eles conversarem bastante. Para depois eu entrar com os conteúdos que eu estou trabalhando com eles. Depois que eu explico aí sim eu passo uma atividade. [...] Paro para brincar um pouco com eles também, coloco um som, uma música, para trabalharmos o corpo, gosto de trabalhar muito com o corpo. Embora, eu já percebi e já falei com a coordenadora que eu preciso trazer eles mais para fora da sala, estou muito dentro da sala. Mas, como a turma da manhã é prejudicada pelo sol, e não tem uma área externa coberta, com sobra aí fica mais difícil, então eu trabalho mais com jogos educativos na sala. Trabalho, com fantoches, dramatização e história. (Professora Eti)

c) Organização do ambiente: "Caixas", "armários", " estantes" e "Baú com brinquedos"

Vimos no capítulo II (p. 54 desse estudo) sobre a organização do ambiente, que este é um fator importante para a constituição dos sujeitos. Essa categoria é um elemento respeitável, por ser um mediador cultural e, também, porque é um espaço elaborado com significados e representações.

Segundo Formosinho (2007), o ambiente educativo é formado pela estrutura física, organização de espaços, os recursos e as interações, pensados para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais conseqüências nos resultados de aprendizagem. Esses elementos, portanto, "são importantes para criar outra visão da criança e do professor, do ensinar e do aprender". (p.23).

Para Barbosa (2007, p.), "o espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que ocupam". Podemos dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por todos os sujeitos da educação infantil.

Nesse sentido, na escola infantil, a arquitetura da escola, bem como seus espaços, equipamentos (pracinhas, mesas, cadeiras, etc.) e materiais (jogos, brinquedos e materiais relacionados aos mais diversos campos de conhecimentos), devem ser adequados para as crianças. Dependerá também, do modo como o professor, o parceiro mais experiente, organiza, por exemplo, os cantos e recantos da sala e aula, como biblioteca, casa de boneca, recanto das fantasias, das construções, os quais permitirão enredos com a participação em duplas, trios ou grupos maiores de crianças. (HORN, 2004).

Para conhecermos a realidade das instituições infantis de Jequié, entrevistamos a Coordenadora da Secretaria Municipal Educação (Jequié), para falar sobre como as escolas de educação infantil estão estruturadas e organizadas materialmente. O relato da coordenadora expressa que as escolas são muito bonitinhas, mas não têm espaços adequados.

> *Em relação à estrutura física, as escolas são pintadas, mas não se concretizam como um espaço adequado. Elas são muito bonitinhas, pintadinhas, mas os espaços não são adequados. [...] a gente tem projeto, mas, veja bem, no ano passado eu mandei vários projetos pro MEC, de construção de centro de educação infantil. Mas, o MEC entende que a população de Jequié, com o número de creches que ela tem, está numa situação muito melhor que outros municípios, então pra Jequié não foi liberado nenhuma verba por conta disso. Há, também, outro problema, algumas escolas não têm condições de serem reformadas, por conta mesmo do espaço físico (pátio, ou terreno, escada). Por exemplo, tem escola que não tem espaço, não tem areia, não tem brinquedoteca. Tem uma escola, por exemplo, que é linda. Você olha de longe, ela parece um castelo, mas, ela é cheia de escada. Ela tem uma brinquedoteca linda, mas para chegar lá tem que subir um monte de degraus, pois ela fica no alto. Agora temos projeto para construir o centro de educação infantil, mas, falta conseguir verba. (Coordenadora da Secretaria-Profª Vanda)*

Um dos aspectos negativos apontados sobre os espaços, diz respeito ao terreno, e a estrutura da arquitetura. Vale ressaltar, que algumas escolas de educação infantil foram implantadas em casas antigas com escadarias, salas pequenas e pouco terreno. Outras instituições infantis foram adaptadas em prédios desativados, que foram de escolas de ensino fundamental [79].

Essa situação é o caso da Escola Arco-Íris, que tem uma área externa pequena, sem árvores, sem um espaço com terra ou areia, somente uma área cimentada. Nas salas de aulas, não há banheiro e nem pia, e seu espaço é pequeno para as professoras organizarem os cantinhos. Na entrevista com as professoras, indagamos sobre como elas organizam os brinquedos na sala, para que as crianças possam realizar suas experiências de ludicidade.

[79] Muitos prédios escolares da rede estadual tornaram-se bens de público municipal, em função da municipalização da educação.

Suas narrativas nos ajudaram a entender que a escola não tem ainda uma organização de um ambiente lúdico na sala, ou em qualquer outro espaço da escola. Tais constatações são expressas pelas falas das professoras:

> *Os brinquedos não são organizados sob forma de cantinhos, mas sim nas caixas dos brinquedos. Mas, de modo que eles utilizam. Fica exposto, numa caixa na altura deles de modo que eles possam estar mexendo. [...] No pátio ou em outro espaço, algumas vezes é oferecido, é algumas vezes. É, ainda, está pouco. Agora no projeto novo (PPP) nos vamos começar inserir isso. Amarelinha, pular corda, baleado, a gente já está providenciando o material, para promover essas brincadeiras para as crianças. (Coordenadora da Escola- Profª Aline)*
>
> *Como minha sala é pequena eu fiz um baú. Daí eu coloquei os jogos dentro do baú, porque eu tenho um menino muito disciplinado, e os brinquedos ficavam fora, quando estava dando aula ele ia lá e pegava os brinquedos, mesmo que eu falasse:- não, agora não, deixa prá brincar depois. Mas, ele não se controlava. (risos). Como eu não tinha espaço, eu mandei fazer o baú, então eu coloco tudo no baú. Mas, eles brincam todos os dias. Eles que escolhem os brinquedos, eu deixo eles bem à vontade. (Professora Eti)*
>
> *Os brinquedos ficam na estante. Agora a gente tem o lego, alinhavo e eles ficam na estante. Outros brinquedos eles trazem de casa. No ano passado até que a gente andou comprando. Mas, só que eles destroem muito. Eles quebram assim, pegam para quebrar mesmo. No passado eu comprei uns carrinhos, carrinhos de boi. Mas, este ano a gente já está sem. A gente faz as brincadeiras e brincam o que tem. Outro dia mesmo, eu fiz uns fantoches de dedo. Eram uns bonequinhos de dedinho eles colocam nos dedinhos e ficam brincando. (Professora Márcia)*
>
> *Já tem um lugarzinho para os brinquedos, porque, pelo motivo do pouco espaço, minha sala não tem muito espaço. Uma parte fica no armário, outra parte fica numa estante e outra parte fica encima de uma mesinha. Aí, eles já sabem, quando eles querem qualquer brinquedo eles já sabem onde pegar. Se eu falar: - vai lá ao armário pegar o brinquedo. Eles vão certinhos no lugar, tanto pegam como guardam. (Professora Ana.)*
>
> *Os brinquedos ficam pra eles. Tem um cantinho com uma caixa com brinquedos, então eles vão lá e pegam os brinquedos que eles querem brincar. Aí cada um vai para um canto brincar, logo começam a juntar os grupos. Alguns ficam na mesa, outros ficam no cantinho. Não tem boneca, nem carrinho. No ano passado, eu tive muito, porque eu fui ao comércio e pedi. Mas, este na eu não consegui. Só temos mais os pedagógicos mesmos que a secretaria enviou. (Professora Alzira*
>
> *Os brinquedos ficam nas caixas, mas, com acesso a eles. Não no alto essas coisas. Porque eles mesmos pegam os brinquedos, e, eles mesmos têm que guardar. A gente teve esse cuidado deles organizarem a sala. Tem brinquedos que eles têm em casa, como carrinho, boneca, ursinho e tem os brinquedos pedagógicos que a secretaria mandou. Que são os brinquedos de encaixe, quebra cabeça, tem o ábaco, o jogo de memória. Hoje a gente tem brinquedos diversificados, os brinquedos diversificados que vêm de casa, as crianças trouxeram, não pediu, mas trouxe. Carrinho, pião, violão pequeninho, ursinho, panelinhas, para as meninas, os carrinhos pra os meninos. [...] sobre como são usados os brinquedos, as crianças estão brincando livres, porém volte meia eu chego lá e dou uma orientadazinha, tento me encaixar, me introduzir na hora deles brincar, para aproveitar aqueles momentos, pra eles prá tirar alguma coisa deles. (Professora Sandra)*

Vemos pelos relatos das professoras que os materiais (brinquedos e outros materiais lúdicos) das salas e outros espaços ficam em locais de acesso da criança, os quais elas mesmas organizam em suas brincadeiras, não havendo a participação ou envolvimento do professor nessa organização.

Assim como não percebemos, nessa escola, uma organização e espaço que valorizem a criança e que permitam a motricidade, dentro da sala ou na área externa, mas encontramos alguns brinquedos, jogos educativos, painéis decorativos com letras do alfabeto, cenas de histórias infantis e personagens de revistas, alguns deles fabricados na própria escola. Segundo Brougère (2004), não basta ter materiais lúdicos e brinquedos na escola, é necessário que o professor "apóie uma organização que enriqueça as descobertas e as brincadeiras das crianças." (p.237).

d) Tipos de jogos e brincadeiras que as crianças brincam: "Eles vêm assim... com fome de brincar"

A educação infantil avançou muito, no decorrer de sua história mostrando que as crianças realmente se desenvolvem em seus aspectos motor, cognitivo e afetivo, ou seja, integralmente, a partir do brincar, dentro de um ambiente bem organizado.

Como foi exposto anteriormente, o lúdico na educação infantil aparece sob diversas teorias, mas segundo as palavras de Kishimoto (2003, p. 24), "entre os inúmeros jogos que se encontram nessa classificação ampla e de jogos utilizados pela educação e que aparecem com bastante freqüência na educação infantil estão os de regras, os de construção, os tradicionais infantis e os de faz-de-conta".

Nas entrevistas com as professoras, surgiu a questão sobre tipos de brincadeiras e jogos que as crianças gostam de brincar na sala ou em outros espaços. Para algumas professoras, as crianças têm preferência por brincadeiras tradicionais de faz-de conta. Tal primazia acontece porque este é o enfoque dado pelas professoras em seus planejamentos. "*Além das brincadeiras antigas que eu gosto de resgatar, eu também gosto muito de cantar, contar histórias. Resgato muito às brincadeiras de minha infância, como baratinha voou ,voou e amarelinha, dramatização".*[80]Assim, algumas falas revelam que imagens de jogos e brincadeiras ocorrem nessa escola.

[80] Fala da professora Eti.

Pega-pega, pela idade eles preferem essa brincadeira. Roda eles não gostam muito. Eles gostam também, aquele três, três passarão, ou então, a brincadeira de elástico. Para idade deles são estas brincadeiras. Tem alguns que gostam de brincar de boneca, mas os meninos gostam de brincar mais de pega-pega. (Professora Eti)

Depois das atividades, eles brincam de imaginário também, quando não tem brinquedos. O brincar imaginário deles, eles gostam de brincar de ônibus, passadeira, carros, as meninas brincam de bonecas, sem bonecas, pois elas enrolam as blusas de forma que fica parecido com um neném de colo. Eles brincam mesmo na hora do recreio. E contam uns causos. Piculinha, correr. Dificilmente eles gostam de brincar de roda. Eles gostam mesmo de piculinha. Eles gostam mesmo de correr. Brincam também, de roda, de amarelinha, três, três passarão. É difícil, porque nós não temos uma corda, não tem uma bola. A maioria de meus alunos brinca mesmo correndo. Porque ficam na sala preso, quando saem eles querem correr. (Professora Alzira)

Outras professoras narram com mais detalhes como são as brincadeiras ou jogo imaginário. Brougère (2004) dá o nome de brinquedos contemporâneos. Segundo ele, a televisão tem certa influência no brinquedo, ou sobre o desejo de brincar da criança. Isto é proveniente do "*status* de objetos da moda que exercem uma pressão sobre o desejo de partilhar a brincadeira". Para simplificar o panorama da brincadeira contemporânea, ele diz: "de um lado temos a brincadeira com brinquedos, que remete à solidão ou à intimidade familiar, temos também as brincadeiras coletivas nas quais os brinquedos se tornam inúteis, tem brincadeiras populares, sobretudo as originárias nas séries da televisão". É disso que tratam os trechos de depoimentos transcritos a seguir:

Eu coloco o tapete e jogo a caixa com todos os brinquedos que em ali e eles gostam de mais. As meninas mesmo gostam de mais, porque tem batom, panelinhas, um monte de brinquedinhos. Agora são poucos, esse ano eu tenho muito pouco brinquedos na sala, vale lembrar que esses brinquedos da caixa são doados pelos amigos da escola. Eles gostam de brincar de lego, de puculinha. Tem uma novela aí, que eles gostam de imitar que é "Os Mutantes". Eles já pegam as camisas e colocam assim (colocam na cabeça) aí eles dizem:- sou lobisomem... Ou então, quando eu trabalho com a massa de modelar eles colocam nas mãos, para aumentar as unhas e, saem andando ou correndo atrás dos outros dizendo: - sou lobisomem!! E assim eles gostam muito disso, eles criam muita coisa. Colocam as cadeiras uma atrás da outra, para brincar de trenzinhos. (Professora Ana)

Eles quando vêm para escola, eles vem assim, digamos assim, com fome de brincar. Eles brincam, eles montam as brincadeiras, no ano passado mesmo, com a turma de quatro anos, e eles colocavam as cadeirinhas assim, sentavam e ficavam assim ô![a professora imitou os gestos das crianças], mas, eu fui saber o que era que eles estavam fazendo. Aí eu descobri que eles estavam empinando pipa, mas só assim no imaginário, né. Aí foi a onde que a coordenadora promoveu um festival de pipa. Nós fizemos pipas em todas as salas, e fomos ao campo brincar com as pipas. E eles sempre brincam, também, pois a gente já tem alguns brinquedos na sala para brincar [...] "homens" [risos] estão brincando com brincadeiras que nós não estamos gostando nada. Essa brincadeira que eles chamando de bandido e mocinho. E eles já brincam. Nós estamos tentando fazer que eles mudem. Eles já brincam de pega-pega, brincam de trenzinho, mas é mais brincadeira de corrida. As meninas também, só não vão à brincadeira dos bandidos.

> *Mas, eles não têm aquelas coisas de brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas. Não isso não, todo mundo igual. Eles costumam brincar de cavalinho, tanto as meninas montam nos meninos ou vise e versa. (Professora Márcia)*

> *Eles não demonstram muito interesse de brincar. O que a gente tem percebido é que eles perderam a essência do brincar. O que eu percebo aqui, e, também, as professora percebem é que eles trazem o desenho animado. Então, o brincar de casinha, o brincar de corda, o pega-pega, não é comum entre eles. O que eles querem é correr, brincar de Power Rangers, esse tipo de coisa. Então, essas brincadeiras do nosso tempo a gente não vê muito. (Coordenadora da Escola- Profª Aline)*

Na visão do último relato, a professora fala do brincar com um olhar sobre o passado (ARROYO, 2005). Esse tipo de visão idealiza a criança e a educação na perspectiva romântica, considerando a criança bondosa, obediente, com generosidade. Muito embora devamos olhar para a criança e seu mundo particular de forma generosa, a escola necessita ressignificar essa imagem, e organizar um ambiente rico com espaços e materiais diversificados para que a criança possa experimentar e construir novas descobertas. O ambiente lúdico é um espaço social, logo, os jogos e brincadeiras para as crianças não são só um meio de manipulação, mas também de invenção. (BROUGÈRE, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito e a intenção de que esta pesquisa não se encerre aqui, chegamos às considerações finais. Analisamos as falas e escritas das professoras da Escola Arco-Íris, sujeitos deste estudo, procurando responder às seguintes questões: Que representações de ludicidade possuem os professores de dez classes de Educação Infantil da rede municipal de Jequié-Bahia? Como essa dimensão se fez presente em suas vidas enquanto estudantes no passado e de que forma esteve presente em sua formação inicial/contínua? Como incidem em suas práticas pedagógicas atuais?

Para buscarmos respostas à nossas questões, adotamos o estudo de caso, com as seis professoras da escola municipal Arco- Íris. Nesse estudo de caso, especificamente, a triangulação dos dados englobou os memoriais, as entrevistas e análise de documentos (ementa das disciplinas do curso de formação, PPP do curso de formação (BAHIA/UESB-2006); e PPP da escola). Desenvolvemos a análise dos dados, com base na técnica de análise de conteúdos (BARDIN, 1977), apoiados na abordagem da teoria das representações sociais. Para nos ajudar a encontrar as respostas às questões do estudo, nos amparamos em três perguntas colocadas por Jodelet (2003): quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos? A partir desses passos, esboçamos um quadro com as seguintes categorias: 1) escolha profissional (razões); 2) representação de ludicidade; 3) formação inicial e formação contínua; 4) condições de trabalho e 5) ambiência de educação infantil.

Ao abrirmos o nosso baú de memórias, para desvelarmos as imagens encontradas, revisitamos as partes que compuseram esta pesquisa. Deparamo-nos com uma série de possibilidades de construção e (re)construção do conhecimento sobre a representação de ludicidade na educação infantil. As vozes das professoras, ditas ou escritas foram delineando algumas imagens e desvelando o que pensam sobre ludicidade. Voltamos a elas inúmeras vezes buscando traços, formas e cores para decifrar esse desenho. Recordamos os autores trazidos para o diálogo deste trabalho, relembramos, refletimos e repensamos sobre os conceitos e as idéias aqui tratadas.

Ao analisarmos estudos acerca do brincar em Instituições infantis e de que forma a ludicidade esteve presente na formação dos professores, verificamos que as falas dos sujeitos carregam marcas históricas que se traduziram em representações sociais que se perpetuaram nos discursos e práticas dos professores de educação infantil. Em sua etimologia, a ludicidade

se relaciona com a ação de brincar, brincadeira, jogo, brinquedo, de divertimento, de recreação.

Nos estudos teóricos realizados, percebemos que, historicamente, o brincar foi inserido nas instituições de educação infantil, de forma lenta e marginalizada. Ao longo do tempo, o brincar nas escolas maternais foi caracterizado por três modelos: a recreação, o artifício e o valor educativo inseparável entre trabalho e jogo.

Nessa mesma perspectiva, os cursos de formação de professores de educação infantil foram instituídos, ou seja, de acordo com a história, não havia reconhecimento para o profissional de educação infantil, porque trabalhar com criança era algo a ser feito de qualquer maneira, ou, por qualquer profissional. No entanto, devido às grandes transformações mundiais nos campos econômico, sociais, políticos e culturais, surgiram novas construções sociais e as idéias pedagógicas foram acompanhando tais evoluções. Sendo assim, a dimensão lúdica na formação dos professores seguiu os seguintes modelos: primeiro como modelo de *recreação* (descanso) ou *recreativo* (um meio para trabalhar com o corpo, introduzir uma atividade física), ou ainda, como *jogo educativo* (recurso ou suporte para seduzir a criança). O segundo modelo lúdico é caracterizado como *atividade livre* e *espontânea.* No terceiro modelo, o lúdico é qualificado como um *espaço social*, um lugar de *experiência*, uma *auto-atividade* envolvendo descoberta, criação e pensamento, assim como um elo para as *relações sociais* entre crianças, ou entre crianças e adultos. (KISHIMOTO 2003; 2007; BROUGÈRE, 1998).

Nessa mesma direção, novas perspectivas estão delineando a pedagogia da infância. Um novo olhar surge para a criança e para o profissional de educação infantil, defendendo-os como atores sociais. Essa nova concepção permite que a criança participe ativamente do processo educativo, através das relações sociais e culturais. Permite, também, que ela viva intensamente a sua existência, através das mais variadas linguagens, experiências, descobertas e construções. Do mesmo modo, o professor vem conquistando sua identidade, sua autonomia, valorização profissional através da formação permanente, reconhecimento pelos seus saberes e suas experiências.

Compreendemos, também, por meio de nossos estudos, que o brincar atualmente tem sido reconhecido em qualquer área do conhecimento, como algo importante para qualquer sujeito, principalmente, para a criança. O brincar tem uma autoridade significativa, porque ele é concebido como atividade potencializadora e interativa para que a criança possa descobrir, criar e pensar. É através da brincadeira que as crianças constroem suas experiências internas e

externas, ou seja, o brincar é o elo integrador entre a relação da criança com a realidade interior e a sua relação com a realidade externa ou compartilhada.

Na primeira categoria "escolha profissional" tivemos a intenção de conhecer um pouco nossos sujeitos da pesquisa. Desvendamos que a escolhas das professoras para docência na educação infantil se deu por duas razões: a primeira, por opção, e a segunda, por não querer sair da escola. Expusemos que as professoras possuem pouca experiência na educação infantil, porém as mesmas têm desejo de construir uma nova identidade profissional como docente de educação infantil. Nessa mesma categoria, foram analisadas as falas das professoras sobre o sentido de ser professora de educação infantil. Encontramos representações diversas sobre a docência em educação infantil: as professoras Sandra e Alzira concebem o professor a partir de uma imagem romântica (jardineira- dedicação, bondosa e cuidadosa). Já as professoras Aline, Márcia, Ana e Eti vêem o educador como orientador (desafiador) e co-autor (mediador).

Na segunda categoria "representação de ludicidade", tratamos sobre "*o que sabem?"*, e "como sabem?" o que pensam nossas professoras sobre lúdico. Entendemos neste estudo, que as representações/concepções sobre ludicidade das professoras são influenciadas por suas experiências pregressas e também pelas representações sociais dominantes transmitidas sobre os modelos de educação mais acentuados na história da educação infantil: tendências romântica, cognitivista e a sociocultural/ psicossocial.

Nesse sentido, interpretamos as representações de ludicidade das professoras sob três linhas de pensamento: um grupo pensa o brincar como uma atividade recreação, O outro grupo cogita o jogo como um artifício pedagógico e o terceiro, pensa o lúdico como partilha e descoberta. Das representações de ludicidade das professoras destacamos: Brincar é ensinar brincando; Brincar é plenamente se envolver; Brincar é trabalhar com o concreto; Brincar é um maior aprendizado; Brincar é uma grande descoberta; Brincar é uma aprendizagem significativa; Brincar é a construção de autonomia.

No entanto, mesmo com o enriquecimento e desenvolvimento no campo pedagógico da educação infantil, entendemos que o último modelo, que aponta o brincar como *espaço social*, ainda não está sendo, efetivamente, colocado em prática na formação inicial e continuada dos professores. Identificamos isso na terceira categoria "formação inicial e continuada", onde tecemos as informações obtidas das entrevistas e análises de documentos, abordando de forma abrangente a trajetória do processo de formação das professoras pesquisadas, bem como, a forma como o lúdico se fez presente em suas formações.

Como a dimensão lúdica se fez presente nas vidas das professoras na fase da infância e em sua formação inicial e continua? percebemos que ao longo de suas experiências de infância-escola, o lúdico foi vivenciado de formas diferentes. As narrativas das professoras Márcia e Sandra apontam que o lúdico era representado sob um único molde, o modelo de recreação. Já as professoras Alzira e Aline vivenciaram as atividades lúdicas em ações esporádicas, através de algumas datas comemorativas da escola e, também, só podiam desfrutar de brincadeiras na hora do recreio. No entanto, as professoras Eti e Ana vivenciaram essa dimensão de forma plena em suas vidas. Das professoras que vivenciaram o lúdico de forma plena, as atividades que foram mais destacadas foram as narrativas de histórias e as brincadeiras de recreio.

Em sua formação inicial, as cinco professoras – Ana, Márcia, Alzira, Sandra e Aline tiveram a oportunidade de vivenciar a ludicidade no campo teórico e a prático. A partir da análise dos documentos, entendemos que a ludicidade que está sendo discutida nos cursos de formação inicial dos professores, ainda segue alguns modelos apresentados pelas professoras em suas infâncias. Ao analisarmos os documentos (Ementa das disciplinas de Recreação e Atividades lúdicas no Processo Ensino – Aprendizagem), percebemos que o enfoque dado à ludicidade está dentro do modelo de recreação e do jogo educativo, ou seja, é visto como artifício para desenvolver os objetivos educativos proposto pelo professor.

A nosso ver, mesmo que os professores tenham sinalizado em suas falas e escritas, que a ludicidade vem sendo ressignificada durante os seus processos de formação (inicial e contínua), através de algumas experiências com jogos e brincadeiras, entendemos que as ementas dos cursos de formação necessitam ser repensadas. Como vimos nas análises de documentos, as ementas dos cursos de pedagogia (Recreação e Atividades Lúdicas) seguem uma concepção de ludicidade já muito ultrapassada – como uma atividade física ou jogo didatizado. Assim, tais ementas precisam ser (re)construídas sob um enfoque mais crítico e, no qual o lúdico se revela segundo uma concepção sociocultural e psicossocial.

Quanto à formação permanente dos professores, percebemos que a Secretaria de educação não tem disponibilizado cursos na área da educação infantil, principalmente, que favoreçam a reflexão sobre a ludicidade nas práticas dos professores. Talvez, a temática ludicidade seja colocada nos cursos oferecidos para os professores de educação infantil, na próxima administração. Entretanto, a escola já vem desenvolvendo estudo sobre temática no próprio contexto.

Com base na categoria “condições de trabalho”, compreendemos que o lúdico não está inserido até o momento no Projeto Político Pedagógico da Secretaria de Educação, pois a

mesma está concluindo as novas Diretrizes Municipais da Educação Infantil. Assim como a escola também não tem um PPP para a Educação Infantil, e continua fazendo uso do projeto político da Escola de Ensino Fundamental. A falta de estrutura física e de materiais tem impossibilitado as professoras de desenvolverem um trabalho de qualidade na educação infantil. Percebemos também, que falta de uma implantação de uma política voltada à educação infantil, que fortaleça o espaço infantil e a formação dos professores.

Identificamos, também, outras necessidades apontadas no diagnóstico do PPP, como: maior tempo para planejamento, currículo a ser construído na escola; participação ativa dos pais; apoio psicopedagógico; formação em serviço dos profissionais; biblioteca no ambiente escolar.

Quanto à categoria *ambiência de educação infantil*, pudemos conhecer como a ludicidade acontece nas práticas pedagógicas atuais das professoras investigadas. A rotina é construída somente pelas professoras em seus planejamentos, sem a participação das crianças e, conseqüentemente, ela segue a mesma estrutura para todas as turmas. Dessa forma, a rotina é combinada pelas professoras da seguinte forma: entrada, oração, rodinha, atividade dirigida, o lanche, o recreio, atividade diversificada, a organização da sala, saída.

Quando indagamos como as professoras incluem a ludicidade na rotina, percebemos, pelas falas, que o lúdico é visto ainda de forma dicotomizada, ou seja, vêem o aprender e o brincar de forma isolada. Contudo, percebemos pelos relatos da professoras Ana e Eti alguns pontos que as diferenciam das práticas das outras professoras, pois as mesmas se colocam como aprendizes de seus alunos, estabelecendo uma relação de diálogo e um espaço aberto para partilha.

Por fim, compreendemos que o memorial - escritas autobiográficas em seus diários - e os relatos orais nas entrevistas, nos revelaram que enriquece e reforça as transformações desencadeadas na interação social. Consideramos ainda, que na busca de um enredo para suas histórias, as narradoras selecionam, estabelecem relações, organizam os fatos, encontram justificativas, clarificam suas representações sobre a ludicidade em suas práticas. Nesse processo, as professoras re-conhecem, re-descobrem suas relações com os saberes de suas práticas lúdicas com o grupo escolar, mas, principalmente, com suas crianças.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi.4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABRAMOVAY, M. e KRAMER, S. "O rei está nu" um debate sobre as funções da pré-escola. In: Educação pré-escolar: Desafios e alternativas. S. Paulo: CORTEZ, Caderno CEDES nº 9, 1987, pp 27-38 (texto 2)

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

ALVES, N. O espaço/tempo da memória dos professores na construção da escola. In: Anais do VII ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. V. II- **Formação e Profissionalização do Educador**./NUP/CED/UFSC em Florianópolis/SC, 1996.

_____. & GARCIA, R. L. (Orgs.). **O sentido da escola**. 3ª Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, R. **Se eu pudesse viver minha vida novamente**. Campinas, SP: Verus Editora, 2004.

ANDRADE, C. D. de.**A Rosa do Povo**.São Paulo: Círculo do Livro, 1945.

ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional, 10ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa: vol. 13).

ANGOTTI, M. Culturas antagônicas: as transgressões necessárias na educação infantil. In: TRAVERSINI, C... [et al.] (Org.). **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**: livro 2-Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ARCE, A. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARDOINO, J. A Complexidade. In: MORIN, E. (Org.) **Religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

ARENDT, H. **A condição Humana**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

_____**Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 10ªed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

ARRUDA, A. **Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero** *In*: Caderno de Pesquisa, Rio de Janeiro: Universidade Federal, n. 117, P.127-147, novembro/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo. Acesso em 6/10/2006.

BACHELARD, G. **A Formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto; 1996.

BAHIA/UESB. **Processo de Reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**, 2006. (mimeo).

_____./CONSEPE/UESB. **Projeto de Implantação do Curso de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. 2003. (mimeo).

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber, 2004.

BARBOSA, M. C. S**. A Formação de Educadores para a Educação Infantil: Exigências, Desafios e Realidade.** In: Palestra proferida no 14º. Congresso Brasileiro de Educação Infantil-OMEP/BR/MS, em Campo Grande/MS, nos dias 10 a 13/07/2002.

_____.Por amor e por força: rotinas na educação infantil.Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70.1977.

BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil? In: BRASIL, MEC, SEF, COEDI. , **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC 1994, p. 11-15.

BARRETO, R. G. **A Apropriação Educacional das Tecnologias da Informação e da comunicação.** Currículo: debates contemporâneos. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Elizabeth. São Paulo: Cortez, 2002 – (Série Cultura, Memória e Currículo).

BENJAMIN, W. **A criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras Escolhidas. Vol. I, Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BETTO, F. **O que é neoliberalismo**. Artigo publicado em 21.03.2005.[ADITAL]. Agência de Informação Frei Tito para a América Latina. Disponível em: http://www.adital.com.br. Consulta: 28/03/2008.

BOURDIEU, P. ***O Poder Simbólico***. Tradução Fernando Tomaz. - 1ª ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

BRASIL. Ministério da Justiça, Ministério da Ação Social/CBIA-Centro Brasileiro para Infância e a Adolescência e UNICEFF: **Declaração dos direitos da criança,** Lei 20 de novembro 1959. Disponível em: <http://www.unicef.org/brzil/dir_cri.htm. Consulta: 12/12/2006.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente.** Brasília, Diário Oficial, Imprensa Nacional, 16/07/1990.

_____. Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____./MEC/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CEB nº 01 de 7 de abril de 1999.

_____Plano Nacional de Educação.Brasília: Editora Plano, 2000.

_____/MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental 1999. (vol.1)

_____/MEC/CNE. Parecer nº009/2001. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília. (Mimeo)

_____/MEC/CNE. Parecer nº05/2006. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogi**a. Brasília. (Mimeo)

BRITO, T. T. R. **A docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: percorrendo caminhos e encontrando representações.** Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.

_____. **A criança e a cultura lúdica.** In: KISHIMOTO, T. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Brinquedo e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Brinquedo e cultura**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAMBI, F. História da pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.

CARDOSO, M. C. Palavras e Imagens: Como o professor pode trabalhar leitura com as crianças. In: **Revista do Professor,** Rio Pardo/RS, Editora COPEC. ISSN 1518-1839, n. 85, p.7-9, Jan. 2006

_____. Escrita autobiográfica: reflexividade na formação de docentes. In: LEITE, M. I. P. A. (Org.). **Docência e Pesquisa**. Vitória da Conquista: Edições Uesb. 2007. E-book em CD-ROM. ISBN 978-85-88505-61-2. p. 82-97.

CARVALHO, E. M. G. **Educação Infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas**. Ilhéus, BA: Editus,2003.

CASIMIRO, A. P. B. S. Casimiro. Mediações entre Educação, Memória e Cultura no Brasil Colonial. (p. 9-46) In: LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira B. S. e MAGALHÃES, Lívia Diana R. (orgs.) **História, Memória e Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (coleção educação contemporânea). p.9-46.

CASTORIADIS, C.. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CERTEAU, Michel: **A invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. 4ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1994.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminismo e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Questões da Nossa época; v.98)

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ NETO, O. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo:** a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

D'ÁVILA, C. M. **Eclipse do Lúdico**. In: D'ÁVILA MAHEU, C. (Org.) *Educação e Ludicidade*. Ensaios 04. Salvador: UFBA/FACED/ GEPEL. 2007.

_____ SONNEVILLE, J. A Formação de Professores no PPGEDUC / PROFORME / UNEB. In: D'ÁVILA MAHEU, C.(Org.) **II Colóquio Formação de Educadores**, Salvador, UNEB, 15-17 maio/2006. PROFORME/PPGEDU/UNEB-CID-ROM. ISBN 85-86873-34-9.

_____. Ser ou não ser: Um estudo sobre a construção da identidade profissional docente em curso de formação inicial de professores. In: NASCIMENTO, A. e HETKOWSKI, T. **Memória e formação de professores**. Salvador, EDUFBA, 2007. (p. 219-240).

DEACON, R. & PARKER, B. A educação como sujeição e como recusa In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da Educação: estudos Foucaultianos**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DEHEINZELIN, M. **A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____ e LIMA. **Professor da Pré-Escola**. Fundação Roberto Marinho e Ministério da Educação, para capacitação de professores da pré-escola. Brasília: MEC/Secretaria Nacional de Educação Básica, 1992. (Vol. II)

DEWEY, J. (1859-1952). **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira, 6. ed. São Paulo:Edições Melhoramentos, 1967.

_____. **Democracia e Educação**. [Tradução de Roberto Cavallari Filho]. São Paulo: Ática, 2007.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai.In: Revista Em Aberto,Brasília,v.n.73p.11-161.jul.2001

_____. Programas de Formação para o cuidar e o educar.In: XV Congresso Brasileiro de Educação Infantil: **Infância na sociedade brasileira compromissos e responsabilidades**. OMEP/BR/CE, em Fortaleza/CE, nos dias 26 a 29/07/2005. 1CD-ROM.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cad. Pesquisa. São Paulo, n.115, 2002. Disponível em <HTTP://www.scielo.br/scielo. Acesso em 19 Jun 2007.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: artmed, 1999.

FARIA, A. L. G. e PALHARES, M.S. (Orgs.) **Educação Infantil Pós - LDB: rumos e desafios.** 5ª ED. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção polêmicas do nosso tempo- 62).

FORMOSINHO, J.O; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____.Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação In. FORMOSINHO, J.O; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORTUNA, T. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, S. M. P.(Org.) A ludicidade como uma ciência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FREITAS, M. C.(Org.) **História Social da Infância no Brasil**.5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.53-79.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, M. **Rotina: Construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender- o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GANDIN, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C... [et al.] . **As cem linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: artmed, 1999.

GARCIA MÀRQUEZ, G. Viver para contar. Rui de Janeiro: Record, 2003.

GATTI, B. A. **Pesquisa em Educação: considerações sobre alguns pontos – chave.** Diálogo Educacional: Revista do Programa DE Pós-Graduação em Educação-PUCPR. Curitiba, v.6.n.19. p.25-35, set./dez. 2006.

GOODSON, I. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional.** In: NÓVOA, Antonio. (org). 1995. **Vidas de Professore**s. Porto: Porto Editora. 682-701p.

GUIMARÃES, V. Parceria entre instituições formadoras e escolas na formação de novos professores – perspectivas e recomendações de cautela. In: TRAVERSINI, C... [et al.] (Org.). **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**: livro 2-Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora - Revista dos Tribunais, 1990.

HORN, M. G. **Sabores, cores, sons aromas:** organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vda profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: O **jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996, p. 235.

JODELET, D. (Org.) **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, V. M. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. 2ªed. Campinas/SP: Papirus, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação.** 11ª Ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 1993.

_____.**O Brinquedo na Educação Considerações Históricas.** Série Idéias, n7. São Paulo: FDE, 1995.p.39-45. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br.Acesso em 11/10/2007.

_____. **Relatório Final da Pesquisa: Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil: usos e significações.** São Paulo: FAPESP, 1998.

_____. **Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior.** *In*: *Educação & Sociedade*, São Paulo p. 61-79, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo. Acesso em 11/10/2007.

_____ **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação.** Ed.5ª, São Paulo: Cortez, 2001a

_____. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, p.229-245, jul./dez. 2001b

_____. (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
_____. Depoimento para o GT: educação da criança de 0 a 6 anos *In*: ANPED- Caxambu Reuniões/25/gt07. (Texto encomendado), 2002. Disponível em: <http:// www.anped.org.br. Acesso em 17/09/2008.

_____. **O jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 2003

_____. Ludicidade, arte e cultura na educação de 0 a 6 anos. In: XV Congresso Brasileiro de Educação Infantil: **Infância na sociedade brasileira compromissos e responsabilidades**. OMEP/BR/CE, em Fortaleza/CE, nos dias 26 a 29/07/2005. 1CD-ROM.

_____e SANTOS, M. W. **Educação infantil em São Paulo entre 1920 e 1940: um estudo de caso sobre Alice Meirelles Reis**. In: VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. Programas e Resumos. 2006, Uberlândia, MG. (p. 236-234), 2006 a.

_____. Propostas de Formação à Docência para Educação Infantil. In: IV COPEDI-IV CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Águas de Lindóia, SP. *Anais*-**Tempos de Infância na Contemporaneidade: contrastes em políticas públicas e ações educativas.** pp.3-135. 15ª Mesa Redonda- Eixo 3- Política e Formação de Professores de Educação. Águas de Lindóia, SP, 2006b.

_____ . **F**roebel: uma pedagogia do brincar para infância. In. FORMOSINHO, J.O; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____Processo de ensinar e aprender: lugares e culturas na Educação Infantil In: TRAVERSINI, C... [et al.] (Org.). **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**: livro 2-Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil***:* uma abordagem histórica. Porto Alegre, Mediação, 1998.

_____. O Jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875- 1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p.3-30.

KRAMER, S. Subsídio para uma política de formação do profissional de educação infantil: Encontro técnico realizado em Belo Horizonte- Abril de 1994, Relatório- síntese contendo Diretrizes e Recomendações. In: BRASIL, MEC, SEF, COEDI. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC 1994, p. 11-15.

_____ **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro, Achimé: 1995.

_____ LEITE, M. I. (Orgs.). Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996 (Praticas Pedagógica).

_____ e SOUZA, S. J. (Orgs.) – **Histórias de professores:** leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

_____(coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil.** 14ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: ática, 2005.

_____**Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2006.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da Educação: estudos Foucaultianos.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação,** Anped, São Paulo, n. 19, p 20-28, jan./abr. 2002.

LEITE, M. L. M. A Infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C.(Org.) **História Social da Infância no Brasil**.5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.53-79.

LINHARES, C. Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividade de professores e estudantes. In: ENDIPE: Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de janeiro: DP&A, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G.(Org.) **Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LOBATO, M. (1882-1948). **Memórias de Emília.** 42ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Sítio do Picapau Amarelo).

LUDKE, M.& ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação:** *Abordagens Qualitativas.* São Paulo: EPU, 1996.

LUCKESI, C. C. Educação, ludidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In. LUCKESI, C. C.(Org.) *Educação e Ludicidade*, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01. Salvador: FACED/UFBA. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

_____**Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. 2005. Disponível em WWW.luckesi.com.br. Acesso em 19 set.2007.

_____ **Brincar: o que é brincar?** Disponível em WWW.luckesi.com.br. Acesso em 12 Abr.2008.

MALAGUZZI, L. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: artmed, 1999.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa critica e multirreferencial nas ciências humanas**. 2 ed.Salvador: EDUFBA, 2004.

MARCILIO, M. L. A Roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, M. C.(Org.) **História Social da Infância no Brasil**.5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.53-79.

MATURANA, H.R; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MENDES, M. F. Práticas, narrativas e reflexões no diário de uma professora de alfabetização. **Dissertação de mestrado.** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007, no prelo.

MONACORDA, M.A. **História da educação da antiguidade aos nossos dias**. 2ed.São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875- 1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

MOYLES, J. R. **Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MORIN, E. **A cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma, repensar o pensamento. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. O Método (Estratégias para o conhecimento e a ação num caminho que se pensa). In: MORIN, E; CIURANA, E.R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____Os desafios da complexidade. In: MORIN, E. (Org.) **Religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigação em sociologia social**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, M. E.P do. Os Profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nascional. In: FARIA, A. L. G. e PALHARES, M.S. (Orgs.) **Educação Infantil Pós - LDB: rumos e desafios.** 5ª ED. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção polêmicas do nosso tempo- 62).

MACIEL, L. S. B. & NETO, A. S. (Orgs.) Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil:** perspectivas psicopedagógicas, vol.2. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.
_____ **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice e versa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. 2ªed. Campinas/SP: Papirus, 1997.

_____. **Relação escola-sociedade: "novas respostas para um velho problema**". In: SERBINO, Raquel Volpato, [et al.]. São Paulo: fundação Editora da UNESP (seminários e Debates), 1998.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.** Lisboa/Portugal: EDUCA 2002.

OLIVEIRA, V. F. (org.). **Imagens de professores: significações do trabalho docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

_____. Imagens na pesquisa com professores: o oral e a fotografia. Revista Educar. Curitiba, Especial, p. 151-174. Editora UFPR, 2003.

OLIVEIRA, Z.R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência e Formação).

PASSOS, M. C. Memória e história de professores: como praticar e lembrar. In: VASCONCELOS, Geni N. (org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2002.

PIMENTA, S. G. Aspectos Gerais da Formação de Professores para Educação Infantil nos Programas de Magistério – 2º Grau. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília, 1994.

_____ (Org.). **Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) Didática e Interdisciplinaridade. Campinas/SP: Papirus,1998.

_____. Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1ª à 4ª Série do 1° Grau. *In*: **Revista Brasileira de Educação**/ANPED, n. 21, p. 35-44. Out./Nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo. Acesso em 11/10/2007.

_____. (Org.) Pedagogia, Ciência da Educação**?3ª** ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1ª à 4ª Série do 1° Grau. *In*: **Revista Brasileira de Educação**/ANPED, n. 21, p. 35-44. Out./Nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo. Acesso em 11/10/2007.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre ética na história oral**.** In: PERELMUTTER, D. e ANTONACCI, M. Projeto história: revista do programa de estudos pós-graduados em história e do departamento de história da PUC-SP. **Ética e história Oral**. São Paulo: PUC-SP, 1997, nº 15, p.1-293. Abril/97.

PINAZZA, M.A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In. FORMOSINHO, J.O; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERROT, J. Os livros – vivos franceses. Um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis. In: KISHIMOTO, T. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

QUINTANA, M, (1906-1994). Quintana de bolso: rua dos cataventos & e outros poemas. Porto Alegre: L&PM, 2008.

REDIN, E**. O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!** 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. (Cadernos de Educação Infantil, v. 6)

RIBEIRO, R. M. O. **"A máquina do tempo": representação do passado, história e memória na sala de aula.** In: Dissertação de mestrado Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP: São Paulo-- SP, 2006.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**. **Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil.** Campinas: UNICAMP, 1999. (Tese de doutoramento)

_____.(Org.) (Coord.), SILVA FILHO,J. J; STRENZEL, Giandréa Reuss. – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.161 p.: il. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653, 2). Disponível em: http://www.inep.gov.br . Acesso em 16/02/2008.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 26 ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROUSSEAU, J.(1712-1778).**Emílio ou Da Educação.**Tradução : Roberto Leal Ferreira: 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes,2004.

SÁ, C. P. A **Núcleo Central das Representações Socais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Pela Mão de Alce: o social e o político na pós-modernidade.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na Formação do Educador** (org). Petrópolis: Vozes, 1997.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. (pp.361-378). In: **Revista Educação & Sociedade, Campinas**, v. 26, n.91 pp.337-712, Maio./Ago. 2005.

SARAT, M. **Formação Profissional e Educação Infantil: uma história de contrastes**. In: Revista do Departamento de Pedagogia- UNICENTRO, Guarapuava, Paraná. GUAIRACÁ, nº 17.p. 135-158, 2001.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós- LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A... [et al.] (Org.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

SIQUEIRA, V. L. A. **Representações em educação online: um estudo das 'falas' na perspectiva dos sujeitos aprendizes.** In: Dissertação de mestrado Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB: Brasília - DF, 2003.

SOUZA, E. C. de. Abordagem Experiencial: Pesquisa Educacional, Formação e Histórias de vida. In: **Revista de Salto para o Futuro: História de Vidas e Formação de Professores/** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação. Boletim. 1, Março,/2007. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2007.> Acesso em: 7/fev./2008.

_____A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. S/Data. p.1-16. *In:* Disponível em: <www.famettig.br/entrevista/docs >. Acesso em: 7/fev./2008.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**/ANPED, n. 14, maio/agosto, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____& LASSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. São Paulo, SP: Papirus, 2002.

_____; NAVES, M.L. (Orgs.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior.** Araraquara: Junqueira & Martins, 2005.

_____ Profissionalização Docente. In: Anais - **II Colóquio Formação de Educadores,** Salvador, UNEB, 15-17 maio/2006.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenário de reforma**.** In: VEIGA, I. P. A... [et al.] (Org.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

VILELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. , VEIGA, C. G. (orgs). **500 anos de educação no Brasil.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. IN: A formação social da mente. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S. e outros. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré- Escola**. 6ª Ed.São Paulo: Cortez, 2005.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Zahar,1975.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos** – 3ª ed. – Porto Alegre: Bookman, 2007.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed,2004.

____**Os diários de classe dos professores.** In: Artigo originalmente publicado na Revista Pedagógica Pátio nº 22, (julho/agosto 2002). p.1-5. Disponível em: http://www.revistapátio.com.br Acesso em: 05/04/2007.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FACED
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Salvador, 01 de novembro de 2007

A pesquisadora Marilete Calegari Cardoso

Eu_____
estado civil_____ documento de identidade_____
residente à _____
declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, observações e *memorial* do meu diário, gravado, transcritos e autorizados para a pesquisa intitulada ***Baú de Memórias*: representações de ludicidade de professores de educação infantil** de autoria de Marilete Calegari Cardoso, tendo como orientadora Professora Drª. Cristina Maria d'Ávila, do Programa de Pós-graduação em Educação desta Universidade, a ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua audição e o uso das citações a terceiros, ficando vinculado o controle à pesquisadora mencionada.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

Ass:_____

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FACED
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: *Baú de Memórias*: representações de ludicidade de professores de Educação Infantil.
Autora: Marilete Calegari Cardoso
Orientadora: Profª Drª. Cristina Maria d'Ávila

Escrita autobiográfica

Caro professor/ Cara professora,

Os diários, segundo Zabalza (2004, p.13) são "documentos que professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo", mas, aqui neste contexto incluímos também, anotações de suas experiências vividas com o lúdico. Deste modo, gostaríamos que você relatasse sua história neste diário, suas trajetórias de vidas, principalmente, das suas experiências lúdicas da infância, adolescência e vida adulta, através dos seguintes passos:

1. Narre a sua história pessoal e profissional (fatos mais marcantes na sua infância, do inicio de sua entrada na educação até os dias atuais) na forma de um texto ou de uma apresentação imagética com fotos, desenhos, etc., evidenciando as suas experiências vividas com o lúdico que contribuíram para torná-lo o profissional de educação infantil que você é hoje.

2. Este texto é pessoal, portanto se quiser faça perguntas ao longo da escrita, relacione um momento ao outro, relate a sua história da forma como você quer contar. Não esqueça: a história é sua, assim como a forma de contá-la.

3. Só não se esqueça de escrever a sua trajetória na primeira pessoa (EU), afinal você está falando de você.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FACED
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÂO

Pesquisa: *Baú de Memórias*: representações de ludicidade de professores de Educação Infantil.
Autora: Marilete Calegari Cardoso
Orientadora: Profª Drª. Cristina Maria d'Ávila

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

- **Escolha Profissional:**

1. Conte como e quando foi feita sua escolha profissional;
2. E sua escolha por atuar na educação infantil, como foi?
3. Que tipos de influência sofreu para fazer essa opção pela docência de educação infantil?
4. Qual o sentido de ser professora de educação infantil?

- **Ludicidade na formação pessoal e profissional:**

1. O que é ludicidade para você?
2. A sua experiência com a ludicidade enquanto criança trouxe alguma contribuição para sua atuação profissional?
3. A experiência lúdica que você vivenciou na sua infância foi ressignificada durante a sua formação inicial?
4. Você considera que na sua formação inicial você recebeu fundamentos teóricos e metodológicos da prática docente na educação infantil? Como a ludicidade foi incluída nesses baseamentos?
5. Como você avalia essa formação?
6. E sua formação continua como e quando ocorre? A ludicidade é um tema estudado? Como?
7. Elementos essenciais que considera importante para realizar o seu trabalho de professora de educação infantil?

- **Ludicidade na prática do professor:**

1. Como é o seu trabalho pedagógico na educação infantil?
2. O que pensa sobre a ludicidade na educação infantil;
3. Você inclui a ludicidade na sua prática pedagógica, como?
4. Você tem conhecimento do projeto político pedagógico da escola?De que forma o lúdico está presente nesse projeto?
5. A escola trabalha com projetos, e qual sua participação e envolvimento no planejamento no trabalho?
6. Qual a participação dos pais em seus projetos?
7. Que tipos de atividades lúdicas são desenvolvidos na sala de aula: tempo, quantidade e forma.
8. Como estão organizados os brinquedos na sala? Que tipo de materiais e brinquedos é oferecido para as crianças brincarem?
9. Que brincadeiras as crianças fazem no pátio ou outro espaço fora da sala de aula?
10. Você considera que a escola estimula o trabalho lúdico com crianças?
11. A escola concede um bom espaço para a ludicidade?
12. O que impede das crianças brincarem no espaço escolar?

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FACED
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÂO

Pesquisa: *Baú de Memórias*: representações de ludicidade de professores de Educação Infantil.
Autora: Marilete Calegari Cardoso
Orientadora: Profª Drª. Cristina Maria d'Ávila

EMENTA DA DISCIPLINA

RECREAÇÃO *(Curso de Pedagogia)*

EMENTA

Desenvolvimento neuro-psico-motor na 1ª infância. Motricidade: concentração, fundamentos, processo e lateralidade. Teoria da aprendizagem aplicada ao jogo. Metodologia do lúdico e interdisciplinaridade.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BENJAMIN, Walter. Reflexões: A Criança, O Brinquedo A Educação. São Paulo: Summus, 1984.
BRENELLI, Rosely Palermo. O Jogo como Espaço para Pensar. Campinas: Papirus, 1996.
FEIJÓ, Olavo G.. Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte. Rio de Janeiro: Shape, 1992.
FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1994.
FRIEDMANN, Adriana. Brincar: Crescer e Aprender: O Resgate do Jogo Infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação. Campinas: Papirus, 1994.
GRACIANI, Maria Stela S.. Pedagogia Social de Rua. São Paulo: Cortez, 1997.
GUEDES, Maria Hermínia de S.. Oficina da Brincadeira. Rio de Janeiro: Sprint,1998.
HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura. São Paulo: Perspectiva, 1991.
JÚNIOR, Paulo Ghiraldelli. Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Loyola, 1994.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantís: O Jogo, a Criança e a Educação (4ª Edição). Petrópolis: Vozes, 1998.
Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 1996.
MARCELLINO, Nelson Carvalho. Estudos do Lazer: Uma introdução. Campinas: Autores Associados, 1996.
MEDINA, João Paulo S.. A Educação Física Cuida do Corpo... e "Mente".Campinas: Papirus, 1995.
MOREIRA, Wagner Wey. Educação Física Escolar: Uma Abordagem Fenomenológica. Campinas: Unicamp, 1995.
OLIVEIRA, Vítor Marinho. O que é Educação Física. São Paulo: Brasiliense, 1983.
PIAGET, Jean. A formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo, Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
RIZZI, Leonor, HAYDT, Regina Célia. Atividades Lúdicas na Educação da Criança. São Paulo: Ática, 1997.
SANTIN, Silvino. Educação Física: Uma Abordagem Filosófica da Corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.
SANTOS, Santa Marli P.. O Lúdico na Formação do Educador. Petrópolis: Vozes, 1998.
TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Criatividade nas Aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FACED
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÂO

Pesquisa: *Baú de Memórias*: representações de ludicidade de professores de Educação Infantil.
Autora: Marilete Calegari Cardoso
Orientadora: Profª Drª. Cristina Maria d'Ávila

EMENTA DA DISCIPLINA

ATIVIDADES LÚDICAS *(Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental)*

EMENTA

Desenvolvimento neuro-psico-motor na 1ª infância. Motricidade: concentração, fundamentos, processo e lateralidade. Teoria da aprendizagem aplicada ao jogo. Metodologia do lúdico e interdisciplinaridade.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BENJAMIN, Walter. Reflexões: A Criança, O Brinquedo A Educação. São Paulo: Summus, 1984.
BRENELLI, Rosely Palermo. O Jogo como Espaço para Pensar. Campinas: Papirus, 1996.
FEIJÓ, Olavo G.. Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte. Rio de Janeiro: Shape, 1992.
FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1994.
FRIEDMANN, Adriana. Brincar: Crescer e Aprender: O Resgate do Jogo Infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação. Campinas: Papirus, 1994.
GRACIANI, Maria Stela S.. Pedagogia Social de Rua. São Paulo: Cortez, 1997.
GUEDES, Maria Hermínia de S.. Oficina da Brincadeira. Rio de Janeiro: Sprint,1998.
HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura. São Paulo: Perspectiva, 1991.
JÚNIOR, Paulo Ghiraldelli. Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Loyola, 1994.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantís: O Jogo, a Criança e a Educação (4ª Edição). Petrópolis: Vozes, 1998.
Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 1996.
MARCELLINO, Nelson Carvalho. Estudos do Lazer: Uma introdução. Campinas: Autores Associados, 1996.
MEDINA, João Paulo S.. A Educação Física Cuida do Corpo... e "Mente".Campinas: Papirus, 1995.
MOREIRA, Wagner Wey. Educação Física Escolar: Uma Abordagem Fenomenológica. Campinas: Unicamp, 1995.
OLIVEIRA, Vítor Marinho. O que é Educação Física. São Paulo: Brasiliense, 1983.
PIAGET, Jean. A formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo, Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
RIZZI, Leonor, HAYDT, Regina Célia. Atividades Lúdicas na Educação da Criança. São Paulo: Ática, 1997.
SANTIN, Silvino. Educação Física: Uma Abordagem Filosófica da Corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.
SANTOS, Santa Marli P.. O Lúdico na Formação do Educador. Petrópolis: Vozes, 1998.
TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Criatividade nas Aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

PROCESSO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA, DO QUADRO PERMANENTE DO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ

PREFEITURA MUNICIPAL DE JEQUIÉ/UESB

VOLUME 1

CAMPUS DE JEQUIÉ – BA
MARÇO - 2006

2.1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

INSTITUIÇÃO: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
CAMPUS: Jequié
CURSO: Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental
NÍVEL: Superior
GESTÃO INTERNA: Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD
DURAÇÃO: 3 anos
MODALIDADE: Semestral/Presencial
TURNOS: Vespertino e Noturno.
NÚMERO DE VAGAS: 480
TOTAL DE CRÉDITOS EXIGIDOS: 137 Créditos
TOTAL DE HORAS EXIGIDAS: 2.865 horas
INÍCIO: I período letivo de 2004
CONVÊNIO: Município de Jequié/UESB

2.2 ATO DE AUTORIZAÇÃO DO CURSO

O Projeto do Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em sua concepção foi legalmente amparado pelo Decreto nº. 8.523, de 14 de maio de 2003, que instaurou o Programa de Formação para Professores. E, também, respaldado pelos dados estatísticos nacionais e locais revelados no Censo do professor (BRASIL, 1997, p. 13-14) onde mostra que o Brasil tem mais de 1,6 milhão de funções docentes na educação básica. Dessas funções, 82,3% encontram-se na zona urbana, mais da metade (50,6%) dos docentes está vinculada à rede pública estadual 65% atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e a grande maioria das funções é ocupada por professoras (85,7%).

Na região Nordeste, algumas características se diferem dos dados agrupados para o país e para outras regiões. No que se refere à dependência administrativa, o número de funções docentes da rede pública municipal

No ano 2000 (BAHIA, 2001, p. 35), verifica-se que a maioria dos docentes do Estado da Bahia (68,6%), ainda possui nível médio com magistério completo, sendo registrados 8,2% de docentes com nível fundamental incompleto ou completo e, apenas, 15,5% com nível superior com licenciatura completa.

Quando se analisa o quadro da rede pública municipal do Estado da Bahia, verifica-se que o número de docentes que atua no ensino fundamental, possuindo formação em magistério, chega a 75,9%, sendo que 11,5% ainda possuem nível fundamental incompleto e completo e, apenas, 6,8% possuem nível superior, com licenciatura.

Com a finalidade de elaborar uma alternativa de formação para os docentes da rede pública municipal da cidade de Jequié, interior da Bahia, torna-se necessário verificar a situação dos professores que atuam nesta rede, conforme quadro apresentado a seguir.

QUADRO 11 – NÚMERO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ POR GRAU DE FORMAÇÃO, EM 2001.

MUNICÍPIO	TOTAL	FORMAÇÃO						
		Nível Médio		Nível Superior				
				Graduação			Pós-graduação	
		Incompleto	Magistério completo	Incompleto	Licenciatura completa	Sem licenciatura	Incompleta	Completa (lato sensu)
JEQUIÉ	761	-	484	110	113	2	14	38

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Jequié (Novembro de 2001).

A aproximação dos dados permite verificar que a situação de formação dos professores da rede pública municipal é precária. A grande maioria dos seus docentes possui apenas a formação em magistério de nível médio.

A transformação dos números totais em números percentuais, conforme quadro 12 a seguir apresentado, permitirá uma melhor visualização dos dados constantes no quadro 1, em relação à formação de professores que atuam nas rede municipal de ensino de Jequié contribuindo, sobremaneira para a tomada de decisão por parte dos órgãos

2.4. NÚMERO DE VAGAS, REGIME ESCOLAR E TURNO DE FUNCIONAMENTO

O Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental oferecido para os professores da rede municipal de Jequié representa uma grande oportunidade de qualificação dos seus professores e , consequentemente, a melhoria da educação básica.

Com base nos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2001, Jequié possuía 484 professores sem formação em nível superior.

Considerando, o Plano Nacional de Educação, Lei Federal nº. 10.172 (BRASIL, 2001a), que estabelece, no item IV, inciso 10.3/18, a obrigatoriedade de, no prazo de dez anos, formar 70% dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, em curso superior de licenciatura plena, e o quantitativo de professores da rede municipal sem nível superior, que para ingressarem na universidade teriam que enfrentar um vestibular unificado, concorrendo, com um número expressivo de candidatos para poucas vagas, é que a Secretaria Municipal de Educação teve a iniciativa significativa de firmar a parceria com a UESB, buscando a qualificação dos professores que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, possibilitando assim, melhores condições no desempenho pedagógico para atender as demandas da sociedade contemporânea.

2.4.1 Número de vagas

A partir da previsão realizada com base nos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e do convênio nº. 049/2003 firmado entre a PMJ/UESB, a Universidade abriu 480 vagas para docentes da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, do quadro efetivo da rede municipal de ensino de Jequié para o Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O processo seletivo foi realizado com base nas normas específicas aprovadas pelo

PREFEITURA MUNICIPAL DE JEQUIÉ-BAHIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, LAZER E ESPORTE
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
ESCOLA MUNICIPAL DR. ELIEL MENDES NÚCLEO 1 & NÚCLEO 2

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
REVISTO PARA 2008

APRESENTAÇÃO

Este Projeto Politico Pedagógico da Escola Municipal Dr. Eliel Mendes – **Núcleo 1** (Educação Infantil) e **Núcleo 2** (Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 5ª e 6ª série) e JANO[1], é de suma relevância para o funcionamento exitoso da referida Unidade Escolar. É o resultado do trabalho dinâmico, ativo e relacional das equipes administrativa e docente que conhece a relevância de um Projeto Educacional.

Como afirma Celso Vasconcelos (2004) "é uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da escola". Nesta intenção, a équipe tem se empenhado desde a primeira construção do PPP, em 2006, quando participou formalmente, com qualidade política, ética, autonomia e utilizou o Regimento Escolar como base. Compreendendo a distinção entre o referido Regimento o Projeto Político-Pedagógico.

A metodologia utilizada na construção deste Projeto Político-Pedagógico foi a indicada por Celso Vasconcelos (2004).

O tempo da primeira elaboração foi de 5 (cinco) meses (de agosto a dezembro 2005), conforme calendário da Secretaria Municipal de Educação. Todavia, a continuidade tem ocorrido cotidianamente, através das reuniões gerais, que acontecem mensalmente com todos os segmentos da Escola.

Embora o resultado final tenha superado as expectativas, não deixaram de haver algumas dificuldades que foram superadas, pelo menos, parcialmente, como a falta de esperança e de confiança na Rede de Ensino. Este caso é muito particular a esta Unidade Escolar por conta das dificuldades discentes, docentes, administrativas e comunitárias oriundas das

[1] Nos referimos a **NÚCLEO 1** e **NÚCLEO 2** porque esta Unidade Escolar tem dois prédios em funcionamento.

particularidades inerentes a uma Unidade de Ensino situada nos espaços periféricos do município.

1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco situacional

O mundo em que vivemos, no momento presente, está sem perspectivas, há auto-destruição e todos parecem ter perdido o real sentido da vida. A realidade específica do Km 3 dentro do contexto mundial, é de muita violência. São meninas se prostituindo aos 11 anos e engravidando inconseqüentemente.

Há falta de afeto entre os humanos e parece haver uma "revolta da natureza": terremotos, furacões maremotos, secas, enchentes.

Há crises na educação, na saúde e na segurança pública. Parece um campo de batalha, cada um busca seu próprio interesse, o poder e a ganância ocupam o primeiro lugar. Alto índice de desigualdade social e o poder permanece nas mãos de poucos e dos mesmos.

São gestões políticas públicas governamentais sem paixão e sem vontade que enchem os espaços de informações, mas não viabilizam a sistematização da prática.

Neste mesmo contexto de mundo, parece haver um despertar para a necessidade da ajuda mútua, em que a justiça e o respeito prevaleçam. Existem pessoas que ainda insistem em revelar Deus e mantêm a esperança em dias melhores, que se disponibilizam como agentes transformadores e como instrumentos de mudanças.

Os sinais de vida que se nos apresentam são: possibilidade de bons relacionamentos e de sonhos; força para resistir às situações adversas; busca de Deus e da harmonia com os iguais; crença nos educandos; resgate dos valores do homem e da sociedade para resolução dos problemas e vitória nos desafios; esperança no futuro promissor com solidariedade, respeito, ética e compreensão. O maior sinal de vida está em todo ser vivo que respira, em toda natureza, em toda palavra animadora, em toda boa ação. Que os verdadeiros sinais de vida ultrapassem a idéia de que vida é apenas procriação.

Contrapondo-se aos sinais de vida, infelizmente, estão os sinais de morte, tanto no mundo, numa visão macro, como numa visão micro, aqui no Km 3: falta de respeito do homem por si mesmo e pelos outros. Também é sinal de morte: a falta de mobilização, de consciência, de reivindicação, de esforço comunitário e de união na superação dos desafios. Esta falta de união deve ser evitada na comunidade escolar para que a vida possa fluir.

Quando um educando diz ao outro, com naturalidade, "vou te matar" este é um sinal de morte patente no mundo, e especialmente, nesta escola. Claro, associado à tendência suicida está a fome, a falta do emprego, o abuso sexual etc.

As causas dos sinais de morte na concepção da equipe desta unidade escolar são: falta do exercício da espiritualidade; de valores que mantêm as famílias estruturadas, independentemente, do modelo assumido; descrença na ação educativa; ausência de perspectiva de melhoria na qualidade do ensino; abuso do poder por pseudos educadores que "matam" com palavras e ações educandos que estão a sua frente; descompromisso das lideranças políticas que geram a sociedade da exclusão e falta de esperança pelas decepções já vividas.

Um corpo vivo sem vida real é a pior morte.