



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VERA LÚCIA DA ENCARNAÇÃO BACELAR

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
LUDICIDADE, HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO INICIAL**

Salvador
2012

VERA LÚCIA DA ENCARNAÇÃO BACELAR

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
LUDICIDADE, HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO INICIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dr. Cristina d'Ávila

Salvador
2012

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Bacelar, Vera Lúcia da Encarnação.

Professores de educação infantil : ludicidade, história de vida e formação inicial / Vera Lúcia da Encarnação Bacelar. – 2012.
207 f.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Maria D'Avila Teixeira.

Tese (doutorado) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

1. Professores de educação infantil - Formação. 2. Educação infantil. 3. Ludicidade. I. Teixeira, Cristina Maria D'Avila. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 – 22. ed.

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
LUDICIDADE, HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO INICIAL**

Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal da Bahia como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Bernadete de Souza Porto _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará
Universidade Federal do Ceará

Cristina Maria d'Ávila Texeira (Orientadora) _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Eliseu Clementino de Souza _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia

Roberto Sanches Rabello _____

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo
Universidade Federal da Bahia

Roberto Sidney Macedo _____

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris Saint-Denis
Universidade Federal da Bahia

Às Professoras de Educação Infantil
que vivem /desejam viver a ludicidade com suas crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Cristina d'Ávila, que assumiu dar continuidade a orientação deste trabalho quando já estava com sua cota de orientandos esgotada e, ainda assim, acolheu-me neste processo com respeito ao meu objeto de estudo e competência na sua forma de orientar essa pesquisa;

A Cipriano Luckesi, que iniciou a orientação desta pesquisa e deu valiosas contribuições, acolhendo o meu projeto e descortinando possíveis caminhos na direção do meu objetivo;

Aos meus familiares e amigos, todos (não dá para citar) que me estimularam com afeto, compreensão e apoio na realização desta conquista;

A minhas colegas Ana Lúcia, Ana Maria, Fernanda, Flávia, Celma, Lucineide, Rosana e Sígla que através da partilha ininterrupta de experiências me ajudaram a refletir, lutar e aprender sobre a vida nos caminhos da Educação Infantil na Universidade Federal da Bahia;

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL), especialmente ao seu fundador Professor Cipriano Luckesi e atual coordenadora Cristina d'Ávila, pela oportunidade de profícuas reflexões que provocaram a construção desta pesquisa;

Aos professores Bernadete Porto, Elizeu Souza, Roberto Rabello, Roberto Sidnei, por aceitarem o convite para compor esta Banca.

À Creche da Universidade Federal da Bahia, onde tenho aprendido, ininterruptamente, não somente sobre Educação mas também, sobre ser professora de Educação Infantil numa Universidade e todas as implicações daí decorrentes;

Às professoras que participaram desta pesquisa concedendo o tempo tão concorrido das suas vidas para a entrevista e escrita dos memoriais. Sem as suas contribuições esta pesquisa não teria a mesma riqueza e encanto;

A Flávio (Meu Gatinho), por nossa linda e lúdica relação de amor!

À minha mãe Renilda, por todos os saberes que partilha comigo.

A meu Pai Osmário (em memória), de quem ainda continuo descobrindo valores.

Aos meus irmãos André e Washington, por toda força e apoio.

Ao meu sobrinho Bruno e a minha prima Lara, filhos do coração, por escolha.

À minha Tia Marinalva por seu jeito forte de ser e sustentar.

Sem vocês eu não teria uma história de vida tão significativa, emocionante e feliz!

À Guilherme, que chegou há pouco tempo na família mas, de forma encantadora, conquistou o meu profundo afeto vivendo e me fazendo viver ludicidade;

A Deus, pela vida e concessão de mais essa conquista!

É que ser professor obriga a opções constantes,
que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar,
e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

António Nóvoa

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. *Educação infantil: Ludicidade, história de vida e formação inicial*. 150f. 2012. Dissertação de (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RESUMO

A pesquisa tem por objeto de estudo a formação de professor de Educação Infantil, considerando as relações entre ludicidade, história de vida e formação profissional no curso de Pedagogia. Teve uma abordagem qualitativa e o método autobiográfico. As técnicas utilizadas foram a de análise documental, entrevista semiestruturada e memorial. Os sujeitos da pesquisa tiveram sua formação na Universidade Federal da Bahia e exercem a docência como professores na Educação Infantil. O objetivo geral da pesquisa é compreender como se fez presente (ou não) a dimensão lúdica na história de vida de professores da Educação Infantil, incluindo a sua formação inicial no curso de Pedagogia, e suas implicações sobre o processo de sua profissionalidade. Os objetivos específicos visam: identificar como o egresso de Pedagogia avalia os conhecimentos construídos ao longo da sua formação para atuar na EI; analisar que dificuldades experimentaram ao assumir a sala de aula como docentes da EI; identificar nas suas histórias de vida fatos /experiências/ acontecimentos/ sentimentos que expressem a presença da dimensão lúdica e suas contribuições para a ação enquanto professora de EI. Os resultados apontaram que a ludicidade está presente história de vida das professoras de Educação Infantil que participaram dessa pesquisa e que no seu curso de formação inicial, esteve presente de forma limitada. Isso teve repercussões no início da carreira que possivelmente seriam evitadas se tal vivência, advinda inclusive das práticas dos estágios, acontecessem desde o início do curso.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação inicial; Ludicidade; História de vida.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. *Educação infantil: Ludicidade, história de vida e formação inicial*. 150f. 2012. Dissertação de (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

ABSTRACT

The purpose of this research is to study the training of teachers of early childhood education, considering the relationship between play-based activities, life history and professional training in education degree. The approach was qualitative and the autobiographical method was used. The techniques used were document analysis, semi-structured interview and memorial. The research subjects received a education degree from Universidade Federal of Bahia and engaged in Early Childhood Education as teachers. The overall goal of this research was to understand how the play-based activities dimension was present (or not) in their life history, including their initial training in their undergraduate studies in Education and its implications of the process in their professional performance. The specific objectives are to: identify how the education degree professionals evaluates their own knowledge constructed throughout their studies years in ECE; analyze the difficulties experienced by taking the classroom as teachers of ECE; identify in their life's stories facts / experiences / events / feelings that express the presence of the play-based activities dimension and it's contributions to the action as teachers of ECE. The results showed that play-based activities were present in the participating ECE teacher's life history in this study and, in their initial training course, they were present in a limited way. This led to difficulties early in their careers that possibly could be avoided if such activities, deriving even from practices of internship, could happen since the beginning of the education degree.

Keywords: Childhood Education; Initial training; Play-based activity; Life Story.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. *Educação infantil: Ludicidade, história de vida e formação inicial*. 150f. 2012. Dissertação de (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RÉSUMÉ

Cette recherche vise l'étude de la formation des enseignants de la première enfance et a travers les relations entre le ludique, l'histoire de vie et la formation en programme de pédagogie. Nous avons opté pour une approche qualitative et la méthode autobiographique. Les techniques utilisés ont été l'analyse documentaire, l'entrevue semi-structurée et le récit autobiographique. Les sujets de la recherche ont été formés à l'Université Fédérale de Bahia et enseignent à la première enfance. L'objectif général de la recherche est de comprendre comment se manifeste (ou non) la dimension ludique dans l'histoire de vie de ces enseignants, incluant leur formation initiale dans le programme de pédagogie et ses conséquences sur leur processus de professionnalisation. Nos objectifs spécifiques étaient : -d'identifier comme le diplôme en pédagogie évaluait ses connaissances construites au long de sa formation pour travailler avec la première enfance -d'analyser les difficultés initialement expérimentés en salle de classe; -d'identifier dans leurs histoires de vie les événements qui expriment la présence de la dimension ludique et leurs contributions pour l'action enseignante. Nos résultats montrent que le ludique est présent dans l'histoire de vie de ces enseignants mais il l'est de manière plus limitée dans leurs formation initiale. Cela implique des répercussions en début de carrière qui pourraient être évitées si cette approximation avec le ludique survenait dès le début de la formation ainsi que durant les stages.

Mots-clés : Éducation de la première enfance; Formation initiale; Ludique; Histoire de vie.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Atividade Curricular em Comunidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CFB	Constituição Federal do Brasil
COEDI	Coordenadoria de Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DBEN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DOEI	Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FACED	Faculdade de Educação da Bahia
GEPEL	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PERCURSO DA PESQUISA	18
2.1	PROBLEMA	18
2.2	OBJETO DE ESTUDO	28
2.3	OBJETIVOS	29
2.4	METODOLOGIA	30
3	ACERCA DA LUDICIDADE	41
3.1	LUDICIDADE: A ORIGEM	42
3.2	LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL	46
3.3	LUDICIDADE COMO UMA EXPERIÊNCIA OBJETIVA E SUBJETIVA	51
3.4	LUDICIDADE: UMA SÍNTESE PROVISÓRIA DO CONCEITO	53
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	55
4.1	A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	56
4.2	SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	71
4.3	PROFISSIONALIDADE: OS SABERES NECESSÁRIOS AO TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL	90
4.4	O CURSO DE PEDAGOGIA E LUDICIDADE: RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL	106
4.5	HISTÓRIA DE VIDA E LUDICIDADE: UMA FORMAÇÃO PARA ALÉM DA FORMALIDADE	120
5	LUDICIDADE, HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPERCUSSÕES NO EXERCÍCIO DOCENTE	126

5.1	A PRESENÇA DA LUDICIDADE: VIVÊNCIAS, SENTIMENTOS, APRENDIZADOS	127
5.2	O CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL (PEDAGOGIA) NA VISÃO DAS PROFESSORAS	143
5.3	EXERCÍCIO DA PROFISSIONALIDADE	153
5.4	FINALIZANDO: UMA SÍNTESE/ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	168
5.5	PALAVRAS FINAIS DAS PROFESSORAS SOBRE SUAS HISTÓRIAS DE VIDA E LUDICIDADE	170
6	CONCLUSÃO	173
	REFERÊNCIAS	178
	APÊNDICES	189
	ANEXOS	192

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como foco a formação da professor¹ de Educação Infantil. As razões que levaram a escolher este tema estão intrinsecamente relacionadas com a minha experiência ao longo de quinze anos trabalhando como professora na creche da Universidade Federal da Bahia – UFBA - e aos questionamentos provenientes desse caminho que tenho trilhado.

Durante a pesquisa de Mestrado², investiguei como o professor de Educação Infantil poderia avaliar a vivência da ludicidade³ a partir das expressões psicocorporais dos seus educandos.

Após estudos e pesquisas, ao longo dos tempos, sobre a brincadeira e o jogo (HUIZINGA, 2005; VYGOTSKY, 1998; PIAGET, 1990; BROUGÈRE, 2000 e 1998) é consenso que por meio dessas atividades a criança se desenvolve, constrói saberes de si e do outro, interage com seu entorno, vivendo situações da vida real em que ainda não está preparada ou sente necessidade de compreender. Portanto, também nos espaços educacionais é consensual a relevância das ludicidade permeando o cotidiano das atividades que, muitas vezes é ignorada ou esquecida, seja essa prática intencional, ou não.

Para ter condições de avaliar a vivência de ludicidade das crianças em creche, busquei, antes, conhecer e viver as suas características, sensações e benefícios. Tive que me apropriar de conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil, sobre o que significava viver a ludicidade e colocar toda a minha capacidade perceptiva bastante direcionada para uma observação participante. Através de um olhar sensível e uma prática cuidadosa registrei as expressões psicocorporais das crianças diante de variadas situações de aprendizagem. Em diversas atividades que são propostas na creche, registrei diversos momentos com fotos e fiz a descrição dos acontecimentos e reações das crianças. Depois de uma análise minuciosa, através da interpretação das expressões psicocorporais, pude avaliar e inferir se as crianças estavam vivenciando a ludicidade, ou não.

¹ A presença do gênero masculino é fundamental para a educação de crianças, mas para a docência na Educação Infantil ainda predomina o gênero feminino. Contudo, optei por adotar a mesma terminologia no gênero masculino tal qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96, que estabeleceu a função docente para toda a Educação Básica e utiliza o termo *Professor de Educação Infantil*, tanto para o profissional da creche quanto para o da pré-escola.

² Aprovada em junho de 2007 com o título: A Linguagem Psicocorporal como Expressão do Estado Lúdico. Orientador: Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi.

³ Conforme o conceito de Luckesi(2002) que considera a ludicidade do ponto de vista da vivência interna. Este conceito estará melhor definido no primeiro capítulo.

Acredito que para desenvolver essa percepção e também ser capaz de propor atividades que propiciem a vivência lúdica, o professor precisa se permitir viver essa experiência com e para as crianças. Quero dizer com isso que ele precisa viver situações de autopercepção da vivência lúdica no seu dia-a-dia, refletir sobre essas experiências, estudá-las e identificar suas sensações e sentimentos. Desse modo, será capaz de valorizar e respeitar essa vivência, que é própria da criança, e do adulto também, todavia, muitas vezes, o adulto não se dá conta do quanto a ludicidade está relacionada ao desenvolvimento saudável das crianças, tampouco, a reconhece como importante para a sua própria vida de educador. Provavelmente em função do seu processo de educação fragmentada ao longo da vida, quando possivelmente a brincadeira, a alegria e o prazer estavam aliadas dos momentos considerados sérios, tais como o estudo e o trabalho.

Em função do preconceito em relação ao que não é considerado sério, frequentemente, a experiência lúdica não tem sido valorizada, mas ao contrário, foi muitas vezes, e ainda é, relegada ao segundo plano nos ambientes educacionais. Entretanto, considero indispensável que os educadores compreendam a importância da ludicidade para exercer a função de professor de Educação Infantil em sintonia com as necessidades do desenvolvimento das crianças.

Quando fui aprovada no concurso para professor da creche da UFBA, o processo seletivo constou de uma prova teórica e aula didática voltadas para conhecimentos pedagógicos de modo mais geral. E quando tomei posse da minha função, entrei pela primeira vez numa sala com vinte e quatro crianças na faixa etária de um ano de idade, aproximadamente, situação esta que nunca havia vivenciado durante o curso de Magistério, nem ao longo do curso de Pedagogia. Mesmo tendo discutido sobre muitos assuntos nessas instituições escolares ao longo de sete anos (três no Magistério e quatro na Faculdade) não sabia o que fazer diante de vinte e quatro crianças que choravam. Nunca havia entrado numa sala com tantas crianças e tão pequenas. Foi uma situação muito desafiadora, a qual me desestabilizou. Então, nesse momento, na base do ensaio e erro, comecei a arriscar a partir dos conhecimentos e experiências (relacionadas música, a dança, brincadeiras e histórias) que vivi em instituições outras, classificadas como não acadêmica, mas formadoras.

Contudo, foi com essas experiências de vida fora da academia que, inicialmente, consegui estabelecer um diálogo com as crianças. Desde então identifiquei as lacunas que existiam no curso de Pedagogia para a formação de professor que atua nesta primeira etapa da Educação Básica. Concluí o curso em 1989 e a Educação Infantil passou a ser considerada dever do Estado, depois de promulgada a Constituição de 1988. Entretanto, através do que venho acompanhando ao longo de quinze anos de atuação como professora de creche as coisas, na prática, não mudaram ao longo deste tempo. O preparo dos estudantes que vão estagiar na creche da UFBA, fica ainda muito aquém das competências necessárias para lidar com crianças desta faixa etária, com raras exceções.

Os estagiários, que atuaram na creche UFBA a partir de 2007 até os dias atuais, chegam ao último semestre de conclusão de curso sem repertório de atividades para realizar com as crianças tais como: brincadeiras, músicas, contos, artes em geral. Não conseguem identificar para qual faixa etária propor diferentes níveis de desafios. Falta a elas sensibilidade na comunicação psicocorporal, e até mesmo uma linguagem oral apropriada para se dirigir às crianças. De modo geral sentem muita dificuldade para interagir com as crianças, especialmente aquelas do grupo que tem um ano aproximadamente.

E acredito que a ausência de atividades lúdicas⁴ no curso de Pedagogia é um dos aspectos que dificulta o desenvolvimento de habilidades para lidar com esse nível de educação.

Durante as atividades realizadas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL)⁵, desde 2000 encontrei subsídios importantes para questionar e refletir sobre a minha experiência de vida e a minha prática enquanto professora de Educação Infantil. De igual maneira, as observações que tenho realizado da atuação dos estagiários do curso de Pedagogia que tem atuado na creche da UFBA, tem me estimulado a buscar respostas para as situações vivenciadas por essas estudantes, as quais evidenciam a falta de conexão entre o aprendizado acadêmico e as necessidades da prática cotidiana na Educação Infantil.

Por tudo isso, surgiu o meu interesse em pesquisar no Doutorado até que ponto a dimensão lúdica está presente no curso de Pedagogia e quais as lacunas que permanecem durante esta

⁴ O conceito de ludicidade estará mais explícito no capítulo 2.

⁵ Grupo de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós – Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia sob a coordenação da Prof^a Dr^a Cristina d' Ávila.

formação do professor de Educação Infantil que vai atuar em creches. Compreendendo que a formação de um profissional não se constrói apenas num curso de graduação, quero investigar em sua história de vida quais as experiências que foram significativas, e se elas estão relacionadas a experiências lúdicas. Com esta pesquisa busquei relacionar essas experiências de vida, externas ao espaço acadêmico, com aquelas vivenciadas no curso, de modo a identificar o que pode ser implementado na graduação para que, ao se deparar com as situações educacionais diante das crianças, esses professores possam atuar de maneira apropriada ao desenvolvimento e aprendizagem desses educandos.

As minhas dificuldades e facilidades enquanto professora que iniciou na Educação Infantil assumindo sala com crianças de um ano de idade, em uma creche na Universidade Federal da Bahia me moveram nessa direção. Isto porque, além da minha experiência, identifiquei outras tantas professoras em seu contato primeiro de creche, com dificuldades semelhantes.

Diante do que vivenciei, presenciei entre minhas colegas e vi nas muitos estudantes em situação semelhante, algumas questões me inquietaram: as dificuldades iniciais do exercício da profissionalidade docente na creche estão relacionadas às lacunas teórico/práticas do curso de Pedagogia? Quais os conhecimentos e saberes necessários para o exercício docente em creche? Em que medida esses conhecimentos são contemplados na relação entre curso de Pedagogia e a história de vida? Qual a relação entre a presença ou não da dimensão lúdica no processo de formação dessas professoras?

Foi a partir dessas questões que elaborei o percurso de pesquisa em Doutorado, buscando encontrar se as prováveis causas das dificuldades iniciais no exercício da profissionalidade dos professores de creche estão relacionadas à falta experiências lúdicas em sua história de vida, de modo geral, e na sua formação no curso de Pedagogia, de forma específica. Espero poder, com os resultados encontrados na pesquisa, contribuir para apontar caminhos de superação dessas dificuldades iniciais.

Este tema se insere no campo da ciência pedagógica, especificamente, no campo didático.

Esta pesquisa busca desvelar a presença ou não da dimensão lúdica durante o processo formativo de professores de Educação Infantil ao longo de sua história de vida, inclusive a sua formação inicial. Ou seja, em que medida, ao longo do processo de formação inicial, os

componentes curriculares propiciaram experiências lúdicas capazes de integrar corpo/mente, razão/sensibilidade, encaminhando as atividades educacionais na busca do equilíbrio entre saberes teóricos e práticos.

De igual maneira, interessa saber sobre a vivência da ludicidade desde a etapa de socialização pré-profissional, ou seja, antes da entrada no curso de graduação. Daí a necessidade de trabalharmos com história de vida. De acordo com Tardif (2002), os saberes experienciais fazem com que o professor interprete e redirecionem a sua prática em todas as dimensões. E o professor que trabalha com crianças de zero a cinco anos, lida com as especificidades do cuidar e educar que exigem este saber mais do que em qualquer outra fase de desenvolvimento.

Dessa forma, estruturei essa dissertação em capítulos de forma que os temas são tratados com a intenção de conferir certa organização nas idéias-chaves explicitando os caminhos que trilhei.

No segundo capítulo descrevo a metodologia adotada para realização da pesquisa, delimitando meu objeto de estudo, quais as técnicas utilizadas, o campo empírico, sujeitos da pesquisa.

O terceiro capítulo é dedicado à ludicidade. Inicialmente discuto a definição de ludicidade e apresento o conceito relacionado com a Educação Infantil; as concepções das professoras sobre ludicidade; conceito de ludicidade discutido no GEPEL, a compreensão-síntese de ludicidade que é empregada nesta pesquisa.

No quarto capítulo abordo a temática da formação de professores de Educação Infantil, retomando o fio da história dessa formação, no contexto da própria história da Educação Infantil aqui no Brasil. Destaco as concepções de criança e de educação que permearam esse processo, apresentando as determinações legais que dizem respeito a essa problemática. É também neste capítulo que discuto sobre o curso de Pedagogia e a profissionalidade do professor de Educação Infantil. A última seção refere-se à história de vida como formação.

No quinto capítulo apresento como as experiências da história de vida, incluindo o curso de pedagogia, contribuíram para a formação da professora de Educação Infantil, no sentido da

uma atuação docente coerente com as necessidades das crianças da faixa etária de creche em acordo com o contexto institucional. Encerro o capítulo com as palavras finais das professoras, que prestaram seus depoimentos para essa pesquisa.

As conclusões as quais cheguei são restritas às experiências do grupo das cinco professoras, de acordo com as singularidades das suas histórias de vida, das instituições nas quais atuaram/atuam e ao tempo histórico, social e cultural de suas formações.

2. PERCURSO DA PESQUISA

2.1 O PROBLEMA

Certamente a formação de todo profissional é complexa. A formação é processual e vai se constituindo ao longo da sua história de vida em diversas etapas da educação. Nos cursos acadêmicos, no entanto, o objetivo reside em sistematizar os conhecimentos necessários em função da profissão escolhida, seja da área das Ciências Naturais, Ciências Exatas, Artes ou Ciências Humanas.

Segundo D'Ávila (2012) as etapas do desenvolvimento profissional podem ser sintetizadas em: socialização pré-profissional; socialização profissional. Esta última compreende o curso inicial, a inserção no meio profissional e a estabilidade profissional.

A socialização pré-profissional compreende as subjetividades que cada um constrói durante o transcurso de suas experiências antes de ingressar num curso de graduação. Portanto, os relatos autobiográficos se constituem uma fonte rica de revelações das quais as experiências da história de vida de cada professor contribuem para sua formação (D'ÁVILA, 2012).

A socialização profissional se refere à formação inicial. É o momento em que o professor ingressa num curso acadêmico. Durante esse período entra em contato com as teorias educacionais e estabelece comparações com suas experiências anteriores, reflete, crítica, ressignifica, ou não, as representações sobre o exercício docente (D'ÁVILA, 2012).

Outra fase da etapa de socialização é inserção no meio profissional. Esta compreende o momento de entrada no mercado de trabalho, onde acontecem os primeiros confrontos entre teorias que travou contato ao longo da formação inicial e a prática docente.

A estabilidade é a última fase da socialização profissional, quando o profissional construiu uma identidade profissional a partir da experiência pática. Pode ser comparada a passagem da adolescência para a fase adulta (DUBAR apud D'ÁVILA, 2012).

Esta pesquisa teve seu foco investigativo centrado na análise da fase: pré-profissional e na socialização profissional (somente a formação inicial). Contudo, a fim de compreender como as informantes viveram/significaram as experiências nessas etapas, busquei indagá-las também sobre a inserção no meio profissional.

Segundo Antônio Nóvoa (2002) são três as necessidades atuais básicas que o professor precisa enfrentar para acompanhar as mudanças da sociedade atual. O referido autor defende a idéia de que para subsidiar o professor para atuar no espaço público da educação o programa de formação deve contemplar competências que dizem respeito a: saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se (NÓVOA, 2002).

Referindo-se ao saber relacionar e relacionar-se afirma que os professores não costumavam dar um retorno dos trabalhos por eles desenvolvidos às comunidades locais (NÓVOA, 2007). Contudo, na configuração atual de relações com outras instituições culturais, comerciais, científicas e grupos comunitários, exige-se uma nova organização do trabalho docente que possa dialogar com a comunidade pois à medida que amplia relações com outros parceiros torna mais difícil o processo que, em si, já é complexo. À medida que se busca formar um cidadão e ao mesmo tempo um trabalhador, esses objetivos podem ser contraditórios: a concepção de cidadão que se pretende e o trabalhador que o mercado de trabalho espera ter em seus quadros funcionais numa sociedade capitalista.

Nesse aspecto a atividade docente assume uma complexidade que envolve um campo emocional delicado: afetos, sentimentos, emoções, confrontos com os quais, certamente, o professor preferiria não conviver. Contudo, sem esse envolvimento, seu trabalho não se realiza (NÓVOA, 2002).

Quando se refere ao *saber organizar* e a *saber organizar-se*, o autor apresenta uma leitura sobre a organização do espaço escolar e a organização dos professores coletivamente. Dois aspectos sobre os quais pouco se discute no sentido de teorizar e sistematizar experiências já

realizadas que ultrapassaram as convenções tradicionais e atualizaram a linguagem e a comunicação de uma educação que não se esgota no espaço-tempo da sala de aula (NÓVOA, 2002).

Nesse processo é indispensável também o conhecimento profissional que se constitui de *uma dimensão teórica, mas, não é só teórica; tem uma dimensão prática, mas não é só prática; tem uma dimensão experiencial, mas não é somente produto da experiência* (NÓVOA, 2002, p. 27). Esse conhecimento ao qual Nóvoa se refere, envolve uma ação educativa proveniente de um trabalho deliberativo. Sugere que espaços de discussão, nos quais os professores possam trocar suas experiências práticas e suas opiniões sejam respeitadas, refletidas e submetidas à opinião dos participantes. Este seria o exercício do *saber analisar e analisar-se*.

No âmbito da Educação Infantil, o professor precisa dessas competências citadas por Nóvoa (2002) e além dessas, deve ainda assumir uma responsabilidade referente à indissociabilidade entre o cuidar e o educar, inerente às especificidades dos educandos da faixa etária de 0 a 5 anos. Para tanto, o professor de Educação Infantil necessita de formação específica a fim de que seja capaz de saber e reconhecer as necessidades dessa criança, valorizar sua história, suas experiências de vida e seus conhecimentos, sem desconsiderar o contexto social no qual estão inseridos.

Tendo em vista as particularidades desse público, crianças de zero a cinco anos de idade, a qualidade do desempenho deste profissional está diretamente associada ao seu processo de formação.

Os programas de formação tem previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96, Art. 62, que determina formação de nível superior ou pelo menos o diploma de nível normal de formação no ensino médio (em extinção). Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil apontam para uma formação que, se cumprida tal qual descrito na Lei, poderia proporcionar um preparo adequado para a atuação do professor de Educação Infantil.

Infelizmente podemos identificar que o que está determinado nos documentos oficiais para a Educação Infantil não considera a nossa realidade: professores pouco qualificados e mal remunerados, estrutura física e de funcionamento dos espaços de Educação Infantil precários. Além disso, a grande quantidade de crianças em cada turma; a relação adulto criança; a quantidade/qualidade do atendimento e formação das professoras, a estrutura física são fatores que dificultam o cumprimento das orientações e determinações legais. Dessa forma, a atenção individualizada; a qualidade da construção de vínculo afetivo entre a professora e as crianças; as proposições de atividades adequadas para a faixa etária não podem ser cumpridas conforme previsto no Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEN. (PALHARES, 2007).

As Diretrizes Operacionais para Educação Infantil – DOEI, aprovadas pela Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação, através do Parecer N° 04/2000, apontam a emergência de se preparar os educadores para que possam desempenhar seu trabalho e lidar com as dificuldades, estruturais, materiais, relacionais e outras, presentes nas escolas da contemporaneidade.

Os professores da Educação Infantil convivem com uma realidade em que se fazem necessários conhecimentos específicos para lidar com crianças pequenas, onde as relações são permeadas muito fortemente por uma linguagem psicocorporal como um dos principais canais de comunicação. Mas, nem sempre o educador está preparado para lidar com essa especificidade. Isto porque a obrigatoriedade da Educação Infantil, como um dever do Estado, ainda não se concretizou em termos de preparar adequadamente a imensa quantidade de profissionais que atuam nessa primeira etapa da Educação Básica e que não tiveram acesso a uma formação voltada para a Educação Infantil. Como afirma a pesquisadora Magda Sarat, o lugar do professor de Educação Infantil esteve ao longo de muitos anos sem atenção do Estado, sendo realizado por pessoas com pouca ou nenhuma formação profissional (SARAT, 2001).

O pré-escolar, aqui no Brasil, se caracterizou, inicialmente, por um atendimento assistencialista e, conseqüentemente, sem a devida atenção das autoridades governamentais para a sistematização, acompanhamento, investimento e fiscalização visando o funcionamento dessas instituições (CAMPOS, 2006; KRAMER, 2003). Por tudo isso os professores de Educação Infantil sofriram, e ainda sofrem, desprestígio maior do que os professores de outras

etapas do ciclo educativo. E, por sua vez, não compreendiam - muitos ainda não compreendem - a importância e complexidade do seu papel de educador (SARAT, 2001).

Com a promulgação da Constituição de 1988, a creche foi incluída ao lado da pré-escola, na área de competência da Educação. Isso mudou a concepção de atendimento à criança de zero a seis anos, que passou a ser considerada como sujeito de direitos. Então, mais do que atender a uma necessidade da família que precisa de um espaço para deixar os filhos enquanto trabalha, é preciso atender a esta criança em todas as suas necessidades enquanto um ser em desenvolvimento. Portanto, a formação do professor de Educação Infantil, no sentido legal, assume um papel de maior relevância, pois a criança passa ser um sujeito com direito à educação (CABRAL, 2005).

Considerando o processo da Educação Infantil, é possível identificar aspectos similares e também diferenciados da docência dos demais níveis de ensino. Dentre os aspectos específicos está a abrangência do seu papel de educar e cuidar. Nesse sentido, podemos constatar a contradição existente: a LDBEN/96 afirma o caráter escolar da creche, mas os documentos elaborados pelos órgãos responsáveis pelo planejamento e execução das políticas públicas enfatizam a indissociabilidade do cuidar e educar. Uma estrutura escolar, portanto, não tem como atender a esse modelo de determinação, pois subentende-se que para dar conta do cuidar e educar faz-se necessária a integração de ações de saúde, assistência social, educação, cultura (NASCIMENTO, 2007). Isso acarreta a necessidade de professores, mas também a inserção de auxiliares de ensino, enfermeira, nutricionista, psicólogo, assistente social.

Dessa maneira, identificamos que ao longo da história diferentes funções foram e ainda continuam sendo atribuídas à Educação Infantil⁶ nos seus diferentes contextos: como um benefício para mães trabalhadoras; como uma alternativa para evitar o fracasso no ensino fundamental das crianças mais pobres; e ainda, como uma instância educativa, que serviria para uma sociedade mais justa, cidadã em favor da Educação Infantil (CUNHA, 2010).

Por isso é imprescindível estar politicamente consciente das relações da sua prática com o contexto histórico social. O professor está situado num tempo histórico que possui

⁶ Abordo esse assunto no Capítulo 3.

implicações políticas tanto na própria instituição quanto com o sistema mais amplo das políticas públicas. Nesse sentido, o professor quer queira ou não, interage e sofre consequências com as relações estabelecidas. E quanto maior o seu nível de consciência política maior a possibilidade de decisão quanto à ação, às quais ele pode reforçar, questionar ou transformar essas relações. É evidente que isso não se constrói sozinho, portanto exige um grau de mobilização com os outros profissionais da área (BACELAR, 2009).

Julia Formosinho (2002), discute que a formação está relacionada à aprendizagem que cultiva o desenvolvimento do ser, do saber, sentir e agir considerando o contexto onde o professor está inserido. A esse processo denomina mudança ecológica, ou seja, o desenvolvimento dos educadores contempla uma íntima relação com a sua atuação no meio ambiente. Isso requer uma formação teórica que não perca os fios de ligação da sala até o mundo.

Os saberes docentes, segundo Tardif (2002) envolvem os saberes curriculares, disciplinares e experienciais. Assim ele se refere aos conhecimentos, competências e vivência, respectivamente. Portanto, se o saber não é vivenciado por diversas dimensões do ser (corporal, emocional, cognitivo e espiritual) este saber pouco irá contribuir para a formação dos educadores e, por conseguinte dos educandos. Nesse sentido, vejo uma possibilidade de integração dessas dimensões do ser humano, resgatando a ludicidade para esse processo formativo como algo sério e indispensável.

Um conceito de ludicidade que leva em consideração os sentimentos da pessoa que vive a experiência tem sido objeto de algumas pesquisas nas diversas áreas da educação, desde a Educação Infantil até a Educação de Adultos. Luckesi (2002; 2004; 2007) também inclui nos seus estudos a vivência da ludicidade como uma experiência significativa constitutiva para a formação do educador e suas reflexões refletem uma ampliação em torno da definição para a ludicidade numa perspectiva da vivência interna.

Nessa perspectiva, a formação construída ao longo da história de vida, pode ser implementada, ressignificada durante a sua formação acadêmica, se o curso de Pedagogia incluir nas disciplinas e atividades desenvolvidas uma perspectiva para essa sensibilização/conscientização da relevância da dimensão lúdica.

Assim sendo, essa pesquisa compreende a ludicidade como um fio capaz de provocar o movimento de ação-reflexão-ação-reflexão, que integra o processo de socialização, troca de experiências e de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias à formação do professor de Educação Infantil considerando-os na perspectiva de suas variadas dimensões de ser. Essa possibilidade de ampliar a compreensão e discussão da educação e formação incluindo o ser, fazer e viver de maneira mais integrada implica ver esse educador na sua totalidade biológica, psíquica, mental, social e histórica. Esse futuro professor, por sua vez, estará sensível para compreender as crianças também nessa perspectiva e a propiciar a vivência da ludicidade como uma experiência que permite a expressividade da criança e seu desenvolvimento de forma integrada.

Nos espaços de Educação Infantil o lúdico é uma necessidade, visto que é brincando que a criança interage com o mundo que a cerca. Entretanto, nem sempre as atividades lúdicas são propostas e vivenciadas na perspectiva de integração do pensar, do sentir e do agir (BACELAR, 2009).

Portanto, podemos identificar uma necessidade premente de mudança de foco na prática de formação dos educadores de Educação Infantil e isso pode começar no processo de sua formação, considerando sua história de vida, utilizando uma metodologia que seja propiciadora de uma vivência lúdica.

A ludicidade, na perspectiva de uma vivência interna, na qual o sentir, fazer e pensar acontecem de forma integrada e colaborativa, é vivida pelas crianças de maneira muito mais frequente e espontânea, provavelmente em quase tudo que realizam, do que pelos adultos.

Em função disso, o seu processo de formação precisa retomar essa vivência que tivemos quando crianças e que foi se modificando ao longo da vida por uma série de razões (educacionais, profissionais, sociais) a fim de que ao entrar em contato com as crianças, a prática docente seja apropriada à realidade da Educação Infantil. Nesse sentido o que se ensina nos cursos de Pedagogia, deve estar alinhado a essa realidade, não somente nos discursos e reflexões teóricas, como também na metodologia adotada.

A realização de uma pesquisa⁷ por Dias (2009) revelou que, dentre as professoras pesquisadas, apenas as que possuíam mais de dez anos de trabalho conseguiam justificar os conhecimentos construídos na formação e relacioná-los com a prática. Observou-se que 36% conseguem relacionar parcialmente teoria à prática e 64% conseguem fazer a transposição de conhecimentos advindos da formação em aplicação didática. Dentre estas professoras, 96% já cursaram ou estão cursando o nível superior (DIAS, 2009).

Em outra pesquisa realizada por Cabral⁸, (2011) professoras revelaram em seus depoimentos que não sentiram articulação entre o que estudaram nos cursos de Ensino Normal Superior e a sua prática. Um relato de uma das professoras entrevistadas revela que os conhecimentos sobre psicologia, jogos e brincadeiras foi o que ajudou na hora que ela estava atuando como docente. Segundo os depoimentos coletados na pesquisa, ficou constatado que faltava relação entre teoria e prática nas discussões das disciplinas de Educação Infantil, pois os professores tinham capacitação (formação acadêmica) para ministrarem o curso mas, não tinham experiência prática. Portanto, a ênfase do curso estava voltada para o Ensino Fundamental e ficaram as lacunas em relação à Educação Infantil (CABRAL, 2011).

Segundo as pesquisas supracitadas, (DIAS, 2009; CABRAL, 2011) os professores de Educação Infantil, mesmo depois de concluírem a formação acadêmica não se sentem seguros para atuar em sala. Isso pode ser atribuído a uma lacuna relacionada a uma série de fatores: a fragmentação da teoria com a prática; falta de reconhecimento da complexidade e importância do que significa ser professores da Educação Infantil; a falta de conhecimento prático dos professores formadores; a própria metodologia e técnicas utilizadas para essa formação e também a falta da ludicidade no processo de formação.

Para Antônio Nóvoa, *a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva* (NÓVOA, 2002, p. 60). Considerando que a técnica e a prática não são dissociadas, a aprendizagem não acontece de modo dicotômico. Prática e teoria, são interdependentes e complementares, ambos exercícios necessários e indispensáveis para o equilíbrio e integração de desenvolvimento em todos os aspectos do ser.

⁷ Pesquisa orientada pelas professoras Vera Dias e Maria Angélica Maia, realizada pela Universidade do Vale do Paraíba e apresentada no ano de 2006, no X Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VI Encontro Latino Americano de Pós – Graduação – Universidade do Vale do Paraíba

⁸ Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, em 2005.

Por isso defendo a ideia de que, paralelamente aos conhecimentos teóricos, é imperioso desenvolver aprendizados com o exercício e prática desses conhecimentos, tais como a sensibilidade para a percepção, para a criatividade e a intuição, não somente em relação ao processo de desenvolvimento de seus educandos, mas também, para tomar decisões em frequentes situações do dia-a-dia na prática docente, nas quais esses saberes são indispensáveis. Esses aprendizados são conquistados no processo de fazer, pensar, refletir, questionar, experimentar, articulados durante o período de formação acadêmica, num contínuo movimento dialético teoria/prática; vivência/reflexão.

O conhecimento do professor de Educação Infantil precisa ir além do domínio de técnicas e teorias muitas vezes desvinculadas dos saberes emocionais e éticos. Sem isso dificilmente ele assumirá suas atividades, enquanto docente, devidamente preparado para os desafios da docência.

Diante disso, é preciso pensar numa formação que dê condições aos futuros profissionais de articularem os conhecimentos, experiências, saberes e valores com o fim exercerem uma prática coerente com a realidade da docência em Educação Infantil.

É uma tarefa desafiadora pensar numa possibilidade de integrar esses aprendizados num curso de formação. Entretanto *qualquer projeto de formação transporta uma 'utopia', que não é a imagem do impossível, mas a introdução no presente de uma outra maneira de pensar e de viver a educação* (NÓVOA, 2002, p. 66).

A formação do professor de Educação Infantil é uma tarefa que exige o acesso a muitos conhecimentos que auxiliam a compreensão da criança em toda sua complexidade para poder mediar as situações de aprendizagem de forma significativamente positiva. Para tanto, é importante ter acesso a diversas áreas do saber, tais como: antropologia, história, sociologia da infância, a psicologia do desenvolvimento, artes, saúde e educação. Contudo, pesquisas demonstram que não basta o acesso às teorias.

Entretanto, quando cursei Pedagogia as disciplinas foram, em sua maioria, ministradas através do método expositivo. Não tinha atividade prática, nem atividade em campo. Somente o estágio ao final do curso, de forma pouco acompanhada/supervisionada durante seu processo,

era a forma de entrar de algum modo com a escola. Eu gostava das coisas que aprendia nas aulas expositivas. Mas, lembro-me de que em uma disciplina (não recordo qual exatamente) tinha uma colega que já exercia a docência em uma escola da Rede Municipal e questionava o que a professora dizia com base na sua experiência. E seu poder de argumentação e de questionamento deixavam a professora, muitas vezes, sem resposta, pois a estudante trazia as dificuldades reais da sala de aula, para as quais aquela teoria, por si só, não dava resposta. Precisava de uma articulação que a professora da disciplina não conseguia estabelecer, possivelmente, em função do seu distanciamento do contexto vivido pela estudante em sua sala de aula. E essa professora não encaminhou a turma para uma visita àquele espaço, uma observação com posterior reflexão, um trabalho de pesquisa... nada. Uma possibilidade rica de oportunidades para aprendizado foi má utilizada.

Eu acredito que aulas expositivas são importantes e necessárias, desde que tragam em sua apresentação as interseções com a prática. Coisa que não acontecia. Ficava, desde aquela época, sentindo falta da prática. Nessa disciplina especificamente, as aulas eram enriquecidas nos dias que essa colega inquietada com sua prática trazia questões para discussões. Ainda que na base somente da discussão, a aula ficava mais instigante. Nas demais, ficávamos limitadas a uma aprendizagem teórica.

Considerando o nível da Educação Infantil, neste caso, somente fora da Faculdade para termos alguma formação prática mais direcionada para as crianças dessa faixa etária. Não havia nenhuma disciplina voltada para jogos, brincadeiras ou recreação no fluxograma do curso. Embora a disciplina de psicologia abordasse o jogo na teoria de Piaget, nem uma vez sequer, aconteceu alguma experiência de ir à escola observar ou propor algum jogo, nem mesmo entre nós em sala de aula.

Então, esse distanciamento da teoria e da prática, a ausência da vivência de experiências que permitissem o contato de aprendizagem com foco em outra dimensão que não a cognitiva, só aconteceu em uma disciplina que na época era denominada Metodologia do 1º e 2º Graus. Esta, realmente fez a diferença. Porque a professora incluiu a prática, construiu uma relação professor/aluno horizontal, socializou a teoria de forma prazerosa, dinâmica, e toda aula tinha exposição teórica, mas como um suporte para o estímulo à criatividade, à autoria. Tudo isso contribuiu para que a turma construísse laços de afetividade suficientes para o melhor trabalho de grupo que já fiz em toda minha vida de estudante.

Por que os professores e professoras de outras disciplinas não se preocuparam em desenvolver as teorias relativas às suas disciplinas, pelo menos diversificando um pouco os estilos de suas aulas? Para ser professor de Educação Infantil tendo uma formação exclusivamente teórica dificulta muito uma prática inicial da docência.

Nesse sentido, Magda Sarat assevera:

a formação de profissionais para atender crianças na Educação Infantil é um tema que abre possibilidades de discussão, podendo ser vista por múltiplos olhares. [...] as discussões atuais sob a égide da legislação, a presença de uma dicotomia nas práticas profissionais envolvendo cuidado e educação, a feminização da formação profissional, a relação de profissionais, crianças e famílias; enfim, inúmeros são os enfoques pelos quais a questão é tratada, não somente no que diz respeito à atuação dos profissionais, mas também nos diferentes espaços da Educação Infantil (SARAT, 2008, 137).

Considerar a existência desses “múltiplos olhares”, aos quais se referiu Sarat, constituiu uma preocupação para o desenvolvimento desta pesquisa. O foco de análise girou em torno de **identificar se e como a ludicidade está presente na história de vida, incluindo o curso de formação desses professores de Educação Infantil, e que relações esses professores estabelecem entre a sua história de vida, sua formação inicial e sua profissionalidade.**

Diante do exposto a questão que assumo como norteadora desta pesquisa é: que experiências da história de vida e da graduação em Pedagogia podem ter contribuído para o processo de formação dos professores de Educação Infantil no exercício de sua profissionalidade? A ludicidade se fez presente neste processo? De que maneira?

2.2 O OBJETO DE ESTUDO

O objeto de pesquisa é a ludicidade na formação e profissionalidade do professor de Educação Infantil, considerando as relações entre história de vida e formação profissional no curso de Pedagogia.

A história de vida considerada nesta pesquisa foi aquela narrada pelo professor a partir do roteiro de entrevista narrativa e cartas. Esses instrumentos foram escolhidos para extrair dos entrevistados as experiências que podem ter contribuído para sua formação e profissionalidade.

A profissionalidade⁹ docente, segundo Brzezinski (2002), é o conjunto de saberes e de capacidades do professor, ao realizar suas atividades num dado momento histórico. Em função disso acreditei relevante a relação que os professores estabelecem entre os saberes construídos ao longo da sua experiência de vida, incluindo aqueles que fizeram contato durante o curso de Pedagogia, suas expectativas e representações sobre a docência de modo geral e na Educação Infantil e modo específico.

Tudo isso está relacionado com a construção de identidade, as crenças, imagens e expectativas de cada futuro professor que foi construída ao longo de sua vida ou em alguma fase dela. Como diz D'Ávila quando se refere à formação inicial de docentes e a sua construção identitária:

[...] será preciso um curso com matérias mais sensíveis às verdadeiras necessidades desse sujeito. Antes de tudo que seja um curso aberto a escutar, entender, saber de suas crenças, convicções e representações sobre o que é ensinar e aprender, o que é ser professor, etc. Um curso assentado sobre o que pensam os sujeitos e que lhes favoreça um olhar para mais além, para o desenvolvimento de competências emergidas no próprio contexto escolar; sobre seus *saberes* e seus *quereres*. (D'ÁVILA, 2012, p. 18)

Nesse sentido, compreendo que o processo formativo se dá a partir das aprendizagens construídas de si através das relações, das subjetivações e simbolizações ao longo da vida. O cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas (SOUSA, 2008, p. 94).

Para a realização da pesquisa, convidei os sujeitos pessoalmente. Para a seleção tinham que preencher dois critérios: ter feito o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação (FACED) na UFBA e atuarem em Educação Infantil. Inicialmente, falei sobre a pesquisa e fiz o convite para dez candidatas, entretanto, apenas sete preencheram os requisitos e aceitaram participar. Contudo, quando mantive o contato para realização das entrevistas, cinco fizeram a adesão e as outras duas não responderam ao contato que foi realizado por mais de uma vez.

⁹ Abordo esse tema no capítulo 3 item que trato da profissionalidade.

2.3 OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Compreender como se fez presente (ou não) a dimensão lúdica na história de vida de professores da Educação Infantil, incluindo a sua formação inicial no curso de Pedagogia, e suas implicações sobre o processo de formação inicial.

O processo de formação nesta pesquisa incluiu as etapas de socialização pré-profissional (que abrange a história de vida dos sujeitos antes da escolha profissional) e de socialização profissional (que se inaugura com o ingresso do sujeito no curso de formação inicial e se estende à entrada no contexto profissional).

E os objetivos específicos:

- ✓ Identificar como o egresso de Pedagogia avalia os conhecimentos construídos ao longo da sua formação acadêmica para atuar na Educação Infantil.
- ✓ Identificar na história de vida de egressos de Pedagogia fatos /experiências/ acontecimentos/ sentimentos que expressem a presença da dimensão lúdica e trazem contribuições para a ação enquanto professora de Educação Infantil;
- ✓ Identificar que dificuldades experimentaram ao assumir a sala de aula como docentes da Educação Infantil e as estratégias de superação;

Questão norteadora:

- ✓ Como se fez presente a dimensão lúdica no processo de formação inicial de professores de Educação Infantil?

Questões específicas:

- ✓ Qual a avaliação feita por egressos de Pedagogia em relação aos conhecimentos construídos para sua atuação em Educação Infantil ao longo da sua formação acadêmica?
- ✓ Que fatos/experiências/acontecimentos/sentimentos da história de vida se configuram como contribuições para a ação docente na Educação Infantil?

- ✓ Quais as dificuldades encontradas pelos egressos de Pedagogia ao assumir a sala de aula como docentes da Educação Infantil e quais as estratégias de superação?

2.4 METODOLOGIA

Como afirma Macedo a nossa realidade contempla uma grande variedade de fatores e a sua análise/compreensão é complexa, pois nos deparamos com a incontornável impermanência das coisas (MACEDO, 2009).

Nessa perspectiva foi indispensável, enquanto pesquisadora, buscar a compreensão do objeto de estudo na multiplicidade dos movimentos que os fenômenos apresentam e seus aspectos interrelacionados. Assim sendo, é complexa a compreensão que cada pessoa faz das experiências vividas. Ademais a interpretação dada a cada vivência está relacionada com os sentidos que cada um pode construir em acordo com seu grau de amadurecimento e de sua própria história de vida. Assim, como afirma Macedo o impacto exercido em cada pessoa em relação ao vivido está relacionado com o

caráter perspectivista da compreensão humana das coisas do valor contextualista da interpretação, da presença ineliminável da temporalidade nas realizações humanas, na forma argumentativa e culturalmente indexalizada de como os sentidos são produzidos e da complexidade com que se apresenta o local e o global (MACEDO, 2009, p. 108).

Portanto, a metodologia de pesquisa adotada está relacionada a uma postura de confrontação entre as informações coletadas e as questões investigativas, considerando as limitações para generalização, tendo em vista o número de informantes e a própria natureza dos objetivos.

Os objetivos estão direcionados a fatores de ordem subjetiva de natureza qualitativa. Segundo Galeffi (2009) a natureza da pesquisa qualitativa é sua implicação com a subjetividade. Essa subjetividade é compreendida por ele como formação inseparável do ser individual, sociedade e espécie.

Se quisermos compreender o caráter qualitativo dos acontecimentos, precisamos não apenas de procedimentos lógicos formalizados em sua funcionalidade pragmática, mas também de preceptos, de juízos e de conceitos que configuram e conformam os dados imediatos de toda consciência viva e vivente (GALEFFI, 2009, p. 33).

Como investiguei a dimensão lúdica numa abordagem subjetiva, e ao mesmo tempo a formação de professores, que compreende aspectos técnicos/conceituais/cognitivos, e também de ordem emocional, portanto, subjetiva, a abordagem qualitativa foi uma opção que atendeu aos objetivos desta pesquisa. Além disso, tem em suas técnicas de extrair dados da realidade uma diversidade de métodos sem nos restringir a dados quantitativos (GONZAGA, 2006). A pesquisa qualitativa se preocupa com o que não pode ser quantificado pois insere-se no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 1994, p. 21).

A pesquisa qualitativa busca desvelar os sentimentos, percepções, julgamentos, conceitos de quem é afetado por aquilo que percebe da sua experiência focando sua atenção epistemológica na análise de ação e alterações provocadas pelo seu agir no meio físico, social e/ou psíquico (GALEFFI, 2009).

Na tentativa de abarcar as ações, sofridas e praticadas, de egressos do curso de pedagogia e suas repercussões em sua formação inicial fiz a opção pelo método (auto)biográfico. Como diz Galleffi: nós somos sempre aquilo que pensamos e como pensamos. E nossos pensamentos não são apenas atos intelectuais analíticos, mas são também desejos, juízos de gosto, perceptos e afetos. (GALLEFFI, 2009, p. 63) Portanto, através da fala dos sujeitos busquei através de suas memórias trazer à luz a relevância de suas experiências.

Josso (2007) também confirma a relevância da história de vida na formação:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, 2007 p. 419).

Nessa linha de raciocínio Souza (2008) afirma que as nossas histórias são construídas no cotidiano das instituições. No caso da formação de professor, no interior das escolas. Portanto, *narrativas (auto)biográficas ou de formação inscrevem-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetória pessoais* (SOUZA, 2008, p. 95).

A (auto)biografia através da narração da história de vida dos professores possibilita a compreensão das implicações pessoais, marcas produzidas, os significados construídos e as aprendizagens realizadas, sejam individuais ou coletivas (SOUZA, 2008, p. 97).

Vale ainda ressaltar a diferença entre o que chamamos vivência e o que chamamos experiência. Numa entrevista concedida à Margarete May Berkenbrock-Rosito, sobre história de vida em formação, ao ser questionada sobre as diferenças entre vivência e experiência Josso responde:

[...] a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido. Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências (JOSSO, 2009, p. 137).

São essas experiências que busquei nas histórias de vida dos professores que participaram dessa pesquisa. A história de vida foi aqui empregada a “serviço de projetos” e não como “projeto de conhecimento”. Nas palavras de Josso (apud Bueno 2009), as histórias de vida como ‘projeto de conhecimento’ tenta abranger a totalidade da vida nos registros e duração. Mas quando é usada a ‘serviço de projetos’ o relato é limitado a uma entrada que visa fornecer o material útil a um projeto específico.

Em função do foco da minha investigação, as questões da entrevista semi-estruturada (APÊNDICE A) envolvem fases da vida que as informantes trazem em suas memórias em relação: ao período da infância, às amizades, ao curso de Pedagogia, às outras atividades¹⁰ e à sua atuação profissional inicial.

Nesse sentido, busquei ressaltar o discurso dos professores em exercício da docência na Educação Infantil, por considerar relevante desvelar os sentimentos e motivos suscitados por sua história de vida que os estimulam, diante dessa tarefa desafiadora a: superar obstáculos, recriar caminhos, descobrir novas possibilidades. São aspectos difíceis de serem captados e traduzidos, somente através de análise de teorias e observação, por isso recorri à ajuda dos sujeitos viventes da experiência. Como diz Rosa Correa:

¹⁰ Quero referir-me a atividades que estão relacionadas a cursos outros que não a graduação (línguas estrangeiras, cursos livre de teatro e dança; atividades em grupo de jovens; atividades artístico-religiosas em igrejas etc.)

Certamente é esse caráter de invisibilidade ou daquilo que está por detrás das realizações dos homens no sentido do que os leva a realizar, criar, produzir no mundo com o intuito de modificá-lo segundo suas necessidades que só podem ser expressas pelo próprio homem (CORREA, 2011, p. 3851).

Esse homem ser humano possui uma história de vida singular, mas ao mesmo tempo entrelaçada, de alguma maneira, por todas as relações do meio social ao qual pertence. Sendo assim, não só deixa suas marcas no contexto social por onde passa, mas também, é marcado por este contexto. Dessa forma o indivíduo ao passar por uma formação no curso de Pedagogia, troca as experiências que traz consigo com os professores e colegas. Durante essa troca, aprende e ensina. Durante esse processo, pode ressignificar suas experiências de vida e com os novos conhecimentos socializados neste contexto, constituir sua identidade profissional.

[...] a pesquisa com histórias de vida, evidencia a exigência metodológica de pensar as facetas existenciais da identidade através de uma abordagem multirreferencial que integra os diferentes registros do pensar humano (as crenças científicas, crenças religiosas, esotéricas), assim como as diferentes dimensões de nosso ser no mundo (JOSSO, 2007, p. 416).

Nesse sentido, concordo com o que afirma Moraes (2009) em relação à importância da experiência de vida do aluno, quando o professor o estimula a um olhar reflexivo para suas próprias experiências, numa perspectiva de integração aos conteúdos teóricos sistematizados pela ciência no transcorrer dos séculos, pois quando há uma ampliação em relação à concepção de formação, para além da formação escolar, as experiências de vida dos alunos passam a ser valorizadas como propiciadoras de conhecimento e há uma busca de articulação entre esses aprendizados e os conteúdos escolares. São essas experiências de vida que, ocupando cada vez mais o espaço das instituições de ensino, propiciam a ligação entre a vida e a escola (MORAES, 2009).

Quanto a este aspecto, Souza (2008) também destaca que pesquisas que usam narrativas proporcionam um aprendizado relacionado com a própria experiência, tanto do pesquisador quanto do pesquisado: e a racionalidade técnica deixa de ser o único princípio e modelo de formação. Quem narra reflete sobre sua história e tem a possibilidade de ampliar sua autoinvestigação e também teorizar sobre suas experiências. Mas, além disso, o pesquisador ao entrar em contato com as narrativas dos pesquisados, também reflete sobre si, seu percurso de formação pessoal e profissional (SOUZA, 2008).

É relevante considerar que a escola, desde a Educação Infantil até a formação no Ensino Superior, carece dessa retomada de ligação entre professor e estudantes aprendendo com as experiências do cotidiano da vida. E o mote propulsor desta pesquisa teve sua origem nessa observação, pois que na Educação Superior, por razões históricas, pode ser mais evidente o distanciamento entre a vida e as teorias/aprendizado que são trabalhados. E é urgente que sejam estreitados os laços indissolúveis dessa relação.

Como técnicas para coleta de dados, utilizei a entrevista semiestruturada, pois como descreve Ludke (1986), numa pesquisa qualitativa, representa um dos instrumentos básicos ao lado da observação. Isto porque há um caráter de interação que permeia o processo da entrevista que, quando há um estímulo e clima de aceitação mútua, as informações tendem a ser mais autênticas. Outra vantagem é que permite correções, esclarecimentos e adaptações. Durante o transcurso da entrevista fiquei atenta não somente ao discurso, mas também à comunicação através dos gestos, expressões, entonações, sinais, alteração no ritmo da fala pois tudo isso é importante as análises do que está sendo proferido.

Utilizei também a análise documental pois ela pode informar/complementar informações obtidas por outras técnicas de coleta (LUDKE, 1986). Um desses documentos foram algumas ementas das disciplinas do curso de Pedagogia, inclusive para relacioná-las com as respostas das entrevistas.

Além da entrevista e a análise documental, utilizei carta como dispositivo de pesquisa, onde as professoras relataram episódios da sua vida e o contato com a dimensão lúdica, seja no exercício da docência ou não. A escolha por mais este instrumento se justifica por ser um momento em que a professora poderá mergulhar em si e traduzir sem interferência direta um observador. Neste contexto, a carta proporciona um momento de intimidade e reserva que a entrevista não contempla (LIMA, 2006). *Tão importante quanto criar condições para escrever sobre a experiência docente, é dar visibilidade às escritas de professores* (MIGNOT, 2008, p. 108).

2.4.1 Etapas da pesquisa

A operacionalização desta pesquisa contemplou, naturalmente, interesses, valores, preferências. Isso porque *como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador* (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Contudo, através das escolhas por estas técnicas de coleta de dados busquei, de fato, os dados que pudessem responder às questões de pesquisa. Entretanto a afirmação de Ludke e André justifica a minha escolha: *os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições* (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4).

Embora totalmente implicada com a questão da formação busquei na variedade de técnicas de coleta enxergar cada sujeito de pesquisa em seu contexto, suas singularidades e subjetividades. Nesse sentido, Ludke e André afirmam que todos os dados de realidade são importantes e quanto maior o número de elementos o pesquisador puder levantar, maior a ampliação da sua compreensão acerca do problema a ser pesquisado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim sendo, segue a descrição das técnicas aplicadas.

2.4.1.1 Coleta de dados

Técnicas, instrumentos e dispositivos

- ✓ Pesquisa sobre as atribuições dos professores de Educação Infantil (doravante EI) em documentos oficiais e pesquisas sobre essa temática ou correlatas;
- ✓ Análise curricular, mediante estudo das ementas para identificar aquelas diretamente relacionadas à EI e a ludicidade, mesmo que não tenha este nome, mas que tratem conteúdos relacionados;

Técnicas: Revisão bibliográfica e análise documental.

- ✓ Registro das experiências lúdicas nas histórias de vida de professores de EI egressos de Pedagogia e que estejam atuando na área;

Técnica: entrevista semiestruturada e “Carta de uma professora” - Dispositivo de pesquisa para solicitação dos registros de vivências e experiências ao longo da história de vida.

- ✓ Levantamento das ações empreendidas diante das dificuldades encontradas pelos egressos de Pedagogia ao assumirem a docência na EI.

Técnica: entrevista semiestruturada.

Aplicação das técnicas, instrumentos de coleta de dados

Entrevista semiestruturada – Contactei professoras de EI através de e-mail, telefone e presencialmente. Alguns deles não preenchiam o requisito: ter cursado Pedagogia na UFBA. Dentre aquelas que preencheram os requisitos e aceitaram dar entrevista no primeiro contato, algumas, por razões diversas não responderam as tentativas de contato posteriores via e-mail e telefone. As entrevistas foram realizadas no espaço escolhido pela professora de EI. Duas em sua própria residência e duas na minha residência. Sempre em cômodos isolados de trânsito ou permanência de pessoas. Expliquei como se daria o processo antes de começar e, em seguida, solicitei que assinassem termo de concordância (APÊNCIDE B).

Inicialmente, com o cuidado de não ser diretiva nas questões, portanto, tentando captar o sentido que cada entrevistada conferia a sua própria experiência busquei identificar nas suas narrativas autobiográficas, as situações que pareciam ser lúdicas, as situações em que o curso de Pedagogia contribuiu, as experiências familiares, ou com os amigos, que sustentaram, os sentimentos identificados nessas diversas experiências. Somente no final da entrevista foi que solicitei que falassem como entendiam o que é ludicidade.

As entrevistas foram gravadas, por mim mesma, em vídeo através de um aparelho celular Nokia, modelo 7610. Após esse procedimento, realizei as transcrições.

Análise documental – Através do currículo do curso de Pedagogia, selecionei as ementas das disciplinas disponibilizadas no site da FAGED/UFBA, que, segundo as professoras entrevistadas, tiveram no decurso da sua realização atividades, tarefas e conteúdos que contribuíram para a sua formação enquanto docentes da EI. Selecionei outras que não foram citadas em função de apresentarem nas ementas alguma relação mais direta com criança, jogos, brincadeiras, ludicidade e com a formação docente para o professor desse Nível de Ensino. Também consultei os documentos oficiais (Leis, Resolução, Diretrizes e Referenciais), o que está determinado, no caso das Leis, Diretrizes, Resoluções, e o que está

sugerido nos Parâmetros e Referenciais para a realização da EI. Considerei relevante pesquisar essas fontes por compreender que a participação da professora na construção desse processo está diretamente atrelada à sua formação.

Carta – Entrei em contato por e-mail enviando uma solicitação para que escrevessem uma carta endereçada a mim com algumas orientações para o teor de seu conteúdo (APÊNDICE C).

2.4.1.2 Análise dos dados

Para realizar a análise dos dados recorri à técnica de análise de conteúdo. Até os anos 1950 era uma técnica utilizada para comunicação de massa, que surgiu nos Estados Unidos no início do século XX, contribui muito para a análise das comunicações. Posteriormente se expandiu por diversos setores das ciências humanas (BARDIN, 1979).

Segundo Bardin (1979) a análise de conteúdos passou por uma série de transformações ao longo dos tempos de sua prática. Inicialmente, houve a preocupação em que as amostras fossem reunidas de maneira sistemática, os resultados e procedimentos passaram a ser questionados em sua validade e até a fidelidade dos codificadores e medição da produtividade da análise. Nesse período as exigências no que diz respeito ao rigor e objetividade passaram a ser obsessivas.

No início dos anos 1950, após uma sucessão de congressos que tratavam sobre a Psicolinguística, a análise de conteúdo entra numa segunda juventude. A exigência da objetividade é questionada, concluindo-se que cientificidade e objetividade estavam sendo confundidos com minúcias da análise de frequência. Outro aspecto relevante foi o fato de ir além do seu alcance descritivo. Desse modo uma das suas funções ou objetivo é a inferência. Uma inferência consciente, tendo como referência a frequência, ou seja, uma análise de indicadores combinados, baseados ou não em indicadores quantitativos. Sendo assim o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência estar relacionada à aparição de uma unidade de registro e não à frequência da sua aparição (BARDIN, 1979).

Considerando a evolução da técnica optei, mesmo reconhecendo pertinentes as críticas ainda existentes sobre os pontos citados, como uma falta, por parte do pesquisador em realizar uma relação entre o texto e contexto. Ciente disso busquei amenizar essa lacuna tentando em cada

instrumento, a contextualização social, política, e histórica. Contudo, sem a pretensão de ser infalível.

A análise de conteúdo constitui-se de três fases cronológicas a saber: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1979).

O significado que as pessoas deram às suas experiências através dos seus relatos foi o foco inicial da análise dos dados coletados. Por isso, desde os procedimentos de coleta dos dados a nossa atenção esteve voltada para a dimensão lúdica na história de vida incluindo o período da formação na graduação.

Então todas as expressões que se referiram a: **ludicidade** (alegria, sorriso, prazer, satisfação, brincadeira, felicidade, inteireza); **aprendizagem** (resolução de situações difíceis, saberes, aplicação de conhecimentos, realização de atividade nunca realizada antes) e **dificuldade** (dor, sofrimento, desprazer, tristeza, impotência, não saber o que fazer, desespero) no percurso de vida/formação foram destacados dos relatos (entrevista e carta), independentemente da pergunta realizada. Durante os relatos orais, também foram observadas as expressões corporais.

Depois realizei a leitura de cada entrevista e destaquei os trechos relevantes na relação com o objeto de estudo. Reli todas as entrevistas, mas desta vez li relacionando as quatro entrevistas. Busquei demarcar pontos convergentes, divergentes, semelhantes, coerentes mediante as diferentes respostas para a mesma pergunta. Confrontei as situações/reações/história de vida. Por fim, fiz mais uma leitura buscando interpretar à luz de autores que trataram da temática, fazendo meus comentários, suposições, relações.

Elegi como eixos de análise: a) **ludicidade e os aprendizados realizados**: em família; entre amigos; em atividades diversas. b) **formação inicial**: aprendizados realizados; presença da ludicidade. c) **Exercício da profissionalidade**: saberes; sentimentos reações; dificuldades; procedimentos de superação; o que ajudou; presença da ludicidade.

As cartas também tiveram um tratamento semelhante às entrevistas. E ao final foram lidas em comparação com as respostas das entrevistas.

Antes, durante e depois das leituras das entrevistas e das cartas, busquei no currículo as ementas das disciplinas citadas no curso de Pedagogia. Analisei se no plano da disciplina estava previsto em sua metodologia técnicas e métodos, que facilitaram a vivência da ludicidade em comparação com as ementas das outras disciplinas que não foram citadas. Então, fiz considerações entre o que estava previsto nas disciplinas e as declarações colhidas nas cartas e entrevistas.

Vale ressaltar que as professoras entrevistadas tiveram suas formações em períodos diferentes e, por conseguinte, algumas diferenças no que diz respeito aos componentes curriculares, pois o currículo do curso de Pedagogia teve duas reformas depois de sua implantação em 1969¹¹. Por isso, das quatro professoras entrevistadas duas são deste período em que o curso formava o professor para o Ensino Normal e as Especializações Supervisão, Orientação. Embora a Resolução CFE nº 2/1969 previsse também a especialização em Administração e Inspeção, a FAGED/UFBA não oferecia estas opções.

Duas professoras fizeram o curso no período da mudança, que aconteceu em 1999. Essa reforma pretendeu atender aos anseios e propostas dos professores e estudantes que, desde os anos 1980, formularam críticas e solicitavam atendimento às demandas impostas ao processo de formação dos profissionais de educação. Esta reforma considerou o que determinou as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº1/2006, e também implementou o que determinava a Lei Federal nº 9.394/96 - LDB e o Plano Nacional de Educação. E ao invés de uma formação especializada, determinava uma formação generalista.

Uma professora concluiu no período da reforma do ano de 2009. Embora ela tenha ingressado em 2007, para sua conclusão de curso que, se deu em 2010, fez as adaptações necessárias. As mudanças desta última reforma vieram ao encontro de uma renovação para a formação do pedagogo, fundamentada na docência da EI e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – SIEF.

Após, uma análise detalhada desses registros foi necessário um cruzamento comparativo entre os achados nas respostas dadas no momento das entrevistas, as declarações dadas

¹¹ Essas reformulações estão mais detalhadas no Capítulo 4, seção 4.

através dos memoriais e o referencial teórico, conforme orientação para análises de conteúdo em pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

3 ACERCA DA LUDICIDADE

Neste capítulo discuto o conceito de ludicidade. Embora muito já se tenha escrito sobre esta temática sob diversas abordagens, buscarei em algumas definições uma delimitação que seja um suporte para a compreensão do meu objeto de estudo.

Estruturei este capítulo em três seções na tentativa de delimitar essa compreensão a partir de três eixos: a etimologia; o conceito em relação com a EI; e o conceito com foco voltado para a subjetividade que é a minha opção de compreensão nesta pesquisa.

Dessa forma, inicio a primeira seção buscando a etimologia da palavra ludicidade estabelecendo os nexos de sentido com a cultura.

Na segunda seção relaciono a compreensão de ludicidade à EI buscando apreender as interconexões da visão de criança, brincadeira e sua relevância para o desenvolvimento e aprendizagem. Nesta seção apresento as concepções sobre o que é ludicidade para as professoras de EI entrevistadas nesta pesquisa.

Apresento na terceira seção a abordagem da ludicidade que vem sendo discutida no GEPEL, que tem o foco na subjetividade e suas interrelações entre a dimensão objetiva e subjetiva do ser.

Por fim, declaro qual a compreensão por mim adotada na construção dessa pesquisa, a partir de tudo que foi apresentado neste capítulo.

3.1 LUDICIDADE: A ORIGEM

Definir ludicidade é uma missão complexa, pois, de alguma forma está associada a uma série de palavras que são usadas, muitas vezes, como sinônimas: jogo, brincadeira, recreação, lazer, divertimento. Busquei a origem da palavra ludicidade a fim de encontrar os sentidos que originaram essa diversidade de entendimentos que cada uma dessas palavras frequentemente sugerem.

A palavra latina *ludus* significa o que foi traduzido frequentemente por jogo (*jocus*). Contudo, *ludus* também pode designar, em outra esfera, a escola, como instituição. Assim temos uma única palavra (*ludus*) para expressar uma atividade livre e espontânea, jogo, e ao mesmo tempo designar uma atividade imposta e dirigida, trabalho escolar (BROUGÈRE, 1998). Então será que o sentido da escola não se distanciou do que ela sempre deveria ter sido: um espaço de aprendizagem livre e espontânea?

Ludere é o verbo relativo à *ludus* que tem o sentido de “se exercer”. *Ludus* designa o treinamento, a técnica, antes de ser o jogo. *Ludere* é a imitação de alguma atividade da vida prática, com a única preocupação de repetir os gestos, expressando sua graça, através da dança ou teatro, por exemplo. Portanto, em sua origem a mesma palavra que originou dois sentidos que se fundem: ao mesmo tempo que pode representar a diversão das crianças, é o espaço onde elas aprendem e reproduzem os gestos da realidade (BROUGÈRE, 1998).

Em outra perspectiva cultural diferente de Roma os termos que se aproximam da idéia de jogo ganham características próprias. Na Grécia, há uma diversidade: *athlos* (luta, combate, concurso); *agon* (assembléia, em particular para os jogos públicos, concursos, lutas, jogos ginásticos); *paidia* (derivado de criança, jogo infantil, diversão e também jogos e concursos de luta, de flauta). No centro a noção de concurso que pode ser analisado em nível triplo: permite aos competidores expressar seu dinamismo durante a competição; a socialização das regras e seus rígidos controles; um modo de racionalizar a relação com o divino e alcançar a transcendência por meio de ações simples como correr, lutar, cantar, pois são impelidos ao máximo de eficácia perante os deuses (BROUGÈRE, 1998).

O jogo contem o universo do inútil, não-sério, oposição ao real, ao trabalho, mas, paradoxalmente, parece pertencer à outra dimensão da seriedade, como no caso da religião.

Na sociedade asteca, o jogo é encarado como um gasto de energia com o fim de renová-la. Eles tem leis contra a embriaguez (somente os velhos podem se embriagar) e os jogos de azar. O jogo tem como objetivo a regeneração da sociedade. Há uma série de jogos que servem como oferenda de energias sob forma de dança, competição, teatro, que precedem aos sacrifícios.

Então o jogo estaria ligado a uma questão religiosa e ao mesmo tempo a uma questão social. Por mais que fosse considerado como oposição ao trabalho, a atividade lúdica não era considerada frívola. Isso porque a sociabilidade, a religiosidade estavam presentes. Ainda na Idade Média, as festas carnavalescas tinham os ritos religiosos (calendário cristão), ao lado dos ritos oficiais. A festa não gozava do prestígio do jogo oficial, entretanto, integrava um elemento lúdico, lugar de aprendizagem. O jogo se fazia presente na ritualidade carnavalesca, permeada pelo fingimento, divertimento, e a organização dos jogos, principalmente os de competição e de destreza.

Foi no período do Renascimento, e períodos posteriores, que o jogo passou por um processo de deslocamento da seriedade para a frivolidade, desvinculando-se da vida social, assumindo o caráter da futilidade. E seu papel de elo nas redes de relações sociais, por ser um importante catalisador da capacidade de comunicação entre as pessoas.

No século XVII o jogo de azar assumiu destaque promovendo a representação de futilidade, frivolidade e nocividade. Embora com a marca do relaxamento proporcionado pelo jogo, o de azar, muitas vezes causou verdadeiras ruínas, tornando-se o vício mais temível no século. É possível identificar que o jogo se configura assumindo características peculiares em cada época, em todas as civilizações. Nos estudos de Huizinga (2005) e de Brougère (1998), eles apresentam as diferenças de expressão e vivência do jogo.

O verbete **jogar** na *Encyclopédie* de Diderot e d'Alembert apresenta a seguinte definição:

Jogar (Gram.): diz-se de todas as ocupações frívolas com as quais nos divertimos ou relaxamos, embora algumas vezes acarretem a perda da fortuna e da honra. Os homens inventaram uma infinidade de jogos que revelam muita sagacidade (*apud* Brougère, 1998, p. 45).

A concepção de jogo para os enciclopedistas de então, não evoca as crianças o que não quer dizer que a criança não jogasse. Nesse período ainda não existia a psicologia, mas isso também não significa que não houvesse preocupação com os jogos das crianças. O fato é que os estudos não se preocuparam com os jogos infantis, mas se ocuparam com a dimensão do jogo no sentido de atividade social desenvolvida pelos adultos (BROUGÈRE, 1998).

Há as teorias que definem que o jogo tem uma função biológica, que seja: descarga de uma energia vital; instinto de imitação; necessidade de distensão; preparação para as tarefas futuras; um exercício de auto controle; desejo inato de competir ou dominar. A Psicologia e a Fisiologia também observa, descreve e explica o jogo. De alguma maneira todas essas funções pressupõem um que o jogo está ligado a algo que não é o jogo em si. Entretanto, a grande maioria dessas teorias não se ocupam em saber o que é o jogo em si e o que eles significam para os jogadores (HUIZINGA, 2005).

Autores como Kishimoto (2000); Huizinga (2005); Brougère (1998) já constataram que definir a palavra jogo não é tarefa simples, nem fácil, em função das suas variadas manifestações culturais.

O jogo é uma função da vida mas, não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos (HUIZINGA, 2005, p. 10). Por isso a dificuldade em delimitar uma definição de jogo que possa ser aplicada às suas variadas formas de expressão.

Huizinga (2005), em seu estudo sobre o jogo e suas relações com a cultura, afirma que o *jogo é fato mais antigo que a cultura* (HUIZINGA, 2005, p. 3). É uma atividade que envolve nosso aspecto fisiológico, biológico, psicológico contudo, está para além deles e envolve um sentido à ação que ultrapassa os limites das necessidades imediatas da vida cotidiana (HUIZINGA, 2005).

O autor destaca algumas características dos jogos são peculiares a todos, outras são específicas dos jogos sociais. Dentre as características gerais destaca: o fato de ser livre; voluntário, uma atividade que absorve tão intensamente o jogar que o tira da “vida real”; é desinteressado e sua satisfação está contida na sua realização; tem limite de tempo e espaço que pode ser de maneira material ou imaginária; cria ordem e é ordem; tem ritmo e harmonia; há uma tendência para ser belo, pois apresenta os mesmos elementos para a descrição da

beleza (tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião) (HUIZINGA, 2005).

Huizinga (2005) analisa algumas atividades podem ser caracterizadas como jogo. Ele argumenta que a religião, as competições, a poesia, a música, a dança, a filosofia, a guerra, em algum momento da história, foram realizadas contendo características atribuídas, por ele, ao jogo. Embora essas mesmas atividades sejam ainda praticadas na contemporaneidade, elas foram se distanciando destas características desde o século XVIII, quando o elemento lúdico foi entrando em decadência, embora esteja presente de alguma forma.

A função do jogo, segundo Huizinga (2005), apresenta dois aspectos fundamentais: luta *por* alguma coisa ou a representação *de* alguma coisa.

Quando a criança representa alguma personagem ou situação ela fica intensamente transportada de tal maneira que ela é, naquele momento, o que está representando. Ela perde, provisoriamente, o sentido da vida real. *Mas do que uma realidade falsa, ela é a representação de uma aparência: é a “imaginação” no sentido original do termo* (HUIZINGA, 2005, p. 17).

Quando a criança brinca de ser mãe, ou professora, é fácil identificar detalhes nessa representação que surpreende o expectador atento, tamanha a desenvoltura e proximidade com a realidade. As atitudes são realmente levadas a sério, revelam uma maturidade que não identificamos fora do momento de brincadeira.

Em função disso, relacionar jogo como antítese da seriedade, é uma compreensão simplificada da questão, visto que um jogo pode ser profundamente sério. Huizinga afirma:

O jogo é uma entidade autônoma. O conceito de Jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade (HUIZINGA, 2005, p. 51).

O desportista quando joga, a criança quando brinca e o ator num “jogo” teatral, todos eles realizam essas atividades com seriedade sem perder a consciência do caráter lúdico de suas ações (HUIZINGA, 2005).

Diante disso, podemos inferir que, ao jogar, a criança vivencia a experiência de forma que as variadas dimensões que integram o seu ser são acionadas simultaneamente: psicológica, social, corporal, cognitiva. Por isso a atividade lúdica na EI é fundamental e indispensável. Contudo, o jogo livre, que se constitui um dos momentos indispensáveis, tem encontrado resistência como um suporte educativo na escola (BROUGÈRE, 1998), e o jogo dirigido, chamado de jogo educativo, tem ocupado quase todo o tempo dedicado às atividades lúdicas.

Entretanto, em abril de 1909 o jogo livre era defendido como única pedagogia adaptada para menores.

Em seus jogos, a criança se mostra atenta, aplicada, perseverante, engenhosa, para ter sucesso no empreendimento iniciado [...] Essas experiências são boas porque livres. A criança buscou alguma coisa e a encontrou, ela está contente, sua atividade foi usada espontaneamente, fomos somente expectadores, papel que temos dificuldade em conservar. Pela nossa intervenção matamos toda iniciativa, fazemos seres passivos, inertes que não sabem andar senão sob o golpe do aguilhão exterior (KERGOMARD apud BROUGÈRE, 1998, p. 126).

Ao tratarmos do jogo na EI é importante discernir que o professor é o responsável em discernir que o jogo educativo só terá sentido se estiver em consonância com os princípios do jogo livre conforme acima citado.

A ludicidade na EI será o foco da discussão no próximo tópico.

3.2 LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Vários autores, dentre eles Piaget (1980); Brougère (1998) Vigotski (1998), destacam que as brincadeiras exercem um papel importante na educação das crianças. Essa questão já é compreendida, e aceita pelo menos no nível teórico de compreensão, embora não seja de fato vivenciada na mesma proporção de relevância apontada por esses autores.

O jogo para Piaget (1980) encontra sua finalidade em si mesmo. Entretanto, outras atividades não lúdicas, a exemplo do trabalho, comportam objetivos que não estão diretamente compreendidos na ação em si. Os jogos estão associados ao prazer, contudo, os simbólicos podem acionar lembranças penosas, mas são vivenciados com a intenção não de conservá-los

no estado de consciência da dor e sim com o fim de digeri-los ou *assimilá-los*. Dessa maneira pode ser um fator de liberação de conflitos.

Vigotski (1998) diz que a criança ao brincar se comporta como se fosse maior do que é na realidade. Brincando ela tem comportamento além do habitual para sua idade. Isso se deve ao fato de que ao brincar ela age contra o impulso imediato, ocorre o autocontrole e vai aprendendo a agir a partir de operações cognitivas. Nesse processo vai realizando aquisições e construindo através das regras *autoconceção* e *autodeterminação*. Mas essas regras não são aquelas impostas externamente e sim aquelas internas que se continuam numa fonte de prazer pois que são criadas pela espontaneidade e liberdade da brincadeira.

Antes da revolução romântica havia três modos de estabelecer relação entre jogo e educação a saber: o jogo visto como recreação, para relaxar as crianças do esforço escolar para um novo esforço intelectual; o jogo como um artifício pedagógico, ou seja, tornar um exercício didático lúdico, uma forma de chamar sua atenção e despertar seu interesse; e finalmente o jogo como uma forma de observar e explorar a personalidade infantil incluindo o corpo no seu processo de educação (BROUGÈRE, 1998).

A visão de criança focada na negatividade do pecado original, uma natureza predominantemente má, carece de reprimendas e cerceamento de sua espontaneidade. O que há de frágil em seus órgãos não faz correspondência com a sua personalidade. Por outro lado, no século XVII à criança é imposta uma imagem de falta, dependência e fragilidade. Um adulto reduzido. Depois chega a fase em Locke afirma que a infância é caracterizada como a fase da receptividade rompendo com a imagem exclusivamente do pecado original, contudo, ainda com uma concepção marcada pela ausência e minoração. Foi desse modo que o jogo como recreação passou a fazer parte do cenário da educação, como forma de deixar a criança livre para chegar ao trabalho por prazer. E durante esse período de liberdade na recreação, conhecer melhor a criança. Nesse período o jogo passou a ser utilizado com a função de ajudar a despertar o desejo de aprender. O jogo não tinha nenhum valor em si mesmo. O que tinha valor era o conteúdo sob a roupagem do jogo que é controlado pelo educador. Então ele se constituiu num veículo. É a pedagogia do artifício.

É a partir da visão de criança trazida pelo Romantismo que o jogo passou a ser valorizado. A criança passa a ser considerada de forma positiva. Sua inocência e fraqueza preserva sua

relação com a natureza, o sensível, protegendo-a da mentira do mundo adulto. O Romantismo não desconsiderou as características das representações anteriores da infância, contudo considerou-as de modo positivo. Sua força está escondida atrás da sua aparente fraqueza e, interiormente, possui um dinamismo para o desenvolvimento que se complementa em si mesmo. Nessas bases se implementou os diferentes argumentos para a relação jogo e a educação da criança.

Segundo Brougère (1998), a frivolidade não impede que seja um lugar de educação. O jogo traz uma dialética complexa entre essa aparente frivolidade e sua função cultural, pois é no seu jogar que a criança, vive experiências que não seria possível com nenhuma outra situação da vida.

Para Brougère (2000) a brincadeira é uma associação entre a ação e a ficção. É o sentido dado a ação lúdica.

Wajskop (2001) também defende a idéia de que se criança é um ser social e cultural, a escola deve promover as brincadeiras com o objetivo de se constituir num modo de assimilar e recriar as experiências sócio culturais.

Entretanto, nos fim do século XIX as brincadeiras e materiais pedagógicos começaram a ser inseridos na educação com objetivos de treinar habilidades e funções específicas (WAJSKOP, 2001). Essa prática revela uma utilização da brincadeira de modo limitado, desviado do seu potencial rico de possibilidades.

Vejamos o que pensam as professoras de EI que participaram dessa pesquisa:

Quando penso na palavra lúdico, a primeira coisa que me vem a cabeça é: brincar. Mas eu acho que o lúdico vai além do brincar. O lúdico, digamos assim, não é só o brincar. Tem todo um contexto, digamos assim, por trás, porque a meu ver você, claro, tem que trabalhar com o lúdico. Mas como eu vou trabalhar em sala de aula, na escola o lúdico com meu aluno? Será que é aquela questão de botar o aluno para brincar? Pronto, é lúdico? Na minha visão assim como educadora, como Pedagoga, acho que o lúdico, você tem que brincar, é importante, claro. Mas, com a finalidade de aprender algo, exemplo: eu posso colocar meus alunos prá brincar de amarelinha. Mas, com que finalidade? Colocar os alunos em contato com os numerais, 1, 2, 3, porque ali na amarelinha ele vai ta identificando os números. Eu posso brincar com meus alunos assim... eu posso mostrar aquilo ali(apontando para

um cubo mágico) aquilo ali é um cubo, não é? Eu posso pedir para ele contar os quadradinhos e identificar as cores. (Mar - Entrevista)

Nesta resposta cabe uma reflexão sobre a concepção de *brincar* na Educação Infantil apresentado pela professora Mar. Ela ressalta a relevância da brincadeira. Contudo, enquanto professora ela quer que a brincadeira esteja sempre associada a um aprendizado planejado por ela. Vemos que o controle do professor sobre a brincadeira da criança muitas vezes, impede exatamente o seu aprendizado e a brincadeira perde seu sentido genuíno. Por que a criança, invariavelmente vai aprender brincando. Mas, ainda estamos preocupados com o brincar dirigido para uma aprendizagem que consideramos relevante e esse brincar pode perder o sentido para a criança se nos preocuparmos mais com o aprendizado que foi planejado do que com o processo que a criança está realizando enquanto brinca.

As demais professoras associaram ludicidade ao prazer, alegria, à brincadeira, a um estado em que não se sente o tempo passar em função de estar presente de forma inteira na atividade que está realizando:

Pra mim uma experiência lúdica é quando você tem **prazer, alegria**, você gosta, você continua, você faz e **nem sente que está fazendo**. Com as crianças é quando elas estavam envolvidas e faziam com prazer. Ou quando era a maioria. Quando eu percebia que uma atividade não era prazerosa, quando a maioria não queria participar. Quando uma ou duas não queriam fazer, eu não me preocupava porque cada um tem seus dias que não quer participar, não quer fazer nada. Mas quando a maioria não quer participar, aí eu digo: alguma coisa está errada. O que eu estou propondo não está dando certo. E pra mim essa atividade não é lúdica e não é prazerosa. (Brisa - Entrevista) (grifos meus¹²)

Eu quero dizer assim... é **fundamentalmente sentir prazer**. É quando você faz algo que te dá prazer. Você não faz aquilo em função, para aquela determinada coisa. Você faz porque é prazeroso, porque é gostoso, sem esperar e receber alguma coisa em troca. Você faz porque é prazeroso. E quando você está nessas atividades, que eu me lembro da minha vida, que é lúdico, **o tempo passa muito rápido**, porque **você está completamente ali**. Você está e você **abstrai de tudo isso em volta** e você vivencia muita coisa que está acontecendo ali, naquele momento, agora, sabe? É, me lembrando das coisas de alguns momentos eu acho que isso que é lúdico. Fundamentalmente, pra mim, é fundamentalmente prazer, descoberta tipo nessa dimensão **do imaginário, da fantasia, onde essas dimensões se concretizam**, onde o fantástico, **o impossível se faz naquele momento**. Pra mim acho que é isso. (Estrela - Entrevista)

¹² Todos os grifos nas falas tanto da entrevista quanto das cartas das professoras são meus. Não somente nesse capítulo, como nos demais.

Eu entendo a ludicidade como um processo de... em que **engloba movimento, brincadeira, imaginário**. Tudo isso mesclado com o objetivo **foco principal na aprendizagem**. Não uma aprendizagem formal, mas uma aprendizagem que pode ocorrer dentro de casa, na rua, no play ground, mas é **uma aprendizagem que ocorre com movimento, brincadeira, imaginário**. (Flor - Entrevista)

Eu considero ludicidade quando você faz alguma coisa que sente **prazer**. Prazer em estar fazendo aquele ato de ... por exemplo, brincar do que gosta, se torna prazeroso no sentido de **estar fazendo o que gosta, é lúdico**. Ler um livro, que está gostando é lúdico. A minha filha adora ler livro. Mas ela só lê livro de vampiro, que fala dessas histórias. Ela não quer ler outro tipo de livro. Isso é lúdico pra ela. Se eu obrigar a ela ler outro tipo de livro, já vai deixar de ser lúdico. Então eu deixo ela à vontade. Depois ela vai conhecer outros tipos de livro. (Lua - Entrevista)

Vale ressaltar a percepção da professora Lua ao destacar o estilo literário que ela não gosta e portanto não considera lúdico. Entretanto, reconhece como uma atividade que, para a filha, é lúdica. Com essa fala, a professora denota uma capacidade de reconhecer e respeitar a alteridade em relação ao lúdico, tal como discutido por Luckesi (2002), quando diz que a atividade propicia a vivência de inteireza da ação, corpo e mente, mas uma mesma atividade pode ser vivida de forma diferente por outra pessoa.

Ao mesmo tempo, a professora reconhece que obrigar alguém a fazer o que ela não gosta não será lúdico, pode ser até útil, mas perde o contato com o prazer. Então um professor de EI, precisa ter essa consciência no seu trabalho com as crianças. Nem sempre, podemos permitir que a criança faça todo o tempo tudo o que gosta, mas é importante encontrar os caminhos de comunicação através dos quais, possamos permitir sua expressão e ao mesmo tempo tentar tornar o que é necessário ser feito, uma vivência lúdica. Compreender isso já um avanço grande na formação do professor e no processo educacional das crianças.

Eu acredito que é premente uma mudança de perspectiva na relação com o saber, o aprendizado e com as pessoas na educação, em geral, e na EI principalmente. E essa relação pode ser baseada numa atitude que tem por referência a brincadeira conforme definida por Verden-Zöller e Maturana:

quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz.[...] Brincar não é preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação. [...] num presente que não confunde processo com resultado (VERDEN-ZÖLLER; MATURANA, 2004, p. 230, 231, 242)

Entendo que ao participar de um curso de formação para professor, por exemplo, se tenha o objetivo final de ao final do curso estar preparado para exercer a profissão. Então, cada atividade tem um fim que não se encerra naquela ação. Mas, a questão é que ao realizar aquela ação, o corpo, a emoção, a cognição, a atenção tem que estar focada no que faz no momento. A título de exemplo: aprender a trabalhar com brincadeiras na EI exige o pré-requisito que o estudante saiba brincar. Caso não tenha essa experiência de sua história de vida, ele só vai poder fazer isso com as crianças se ele praticar a brincadeira e depois experimentá-las com as crianças. Senão ele poderá até aprender todas as teorias sobre o brincar, mas chegará ao final do curso sem saber brincar com as crianças.

Nesse sentido, é que considero a discussão desenvolvida pelo GEPEL de relevante significado para a compreensão de que viver a ludicidade propicia uma vivência que embora seja, aparentemente, uma brincadeira sem muita relevância para alguns, por isso julgados de pouca importância, contribui para a educação do ser de maneira significativa, e pode transformar uma vivência em uma experiência. Envolve, dessa maneira, questões relativas a subjetividade.

É o entendimento de ludicidade numa perspectiva da subjetividade que tratarei no tópico seguinte.

3.3 LUDICIDADE COMO UMA EXPERIÊNCIA OBJETIVA E SUBJETIVA

Como discutido nos tópicos anteriores, ludicidade está relacionada ao jogo, a brincadeira, recreação e tem como características o fato de ser uma atividade voluntária, que encerra algum nível de tensão, representa algo do real, mas tem muita relação com o prazer e o imaginário. É notório que um jogo ou uma brincadeira, quando apresentam essas características, proporcionam um estado interno diferente daqueles ao qual vivenciamos nas atividades do cotidiano. Nesse, tópico quero destacar essa relação entre as dimensões objetiva e subjetiva da ludicidade.

A ludicidade, segundo Falcão (2002) situa-se num campo de domínio subjetivo que brota de dentro para fora embora seja estimulada por agentes externos para se concretizar. E mesmo estando no domínio do subjetivo, só tem sentido, como toda atividade humana, nas interações sociais.

A definição de ludicidade tal qual discutida pelo GEPEL, é compreendida como uma experiência na qual corpo, mente e emoção estão integrados de forma equilibrada, podendo nos conduzir a um estado de alegria, completude e até de ampliação da consciência.

Ao vivenciar essas experiências a pessoa pode entrar em contato com conteúdos subconscientes de experiências passadas que dificultam determinados comportamentos, reações e compreensões. Esses conteúdos subconscientes, podem ser restaurados nesse momento presente, através de uma vivência lúdica, dando condições à pessoa para viver o futuro com outros referenciais (LUCKESI, 2002).

É mais fácil compreender isso, em nossa experiência, quando nos entregamos totalmente a uma atividade que possibilita a abertura de cada um de nós para a vida (LUCKESI, 1998, p. 27).

Essas atividades lúdicas (a dimensão objetiva) podem estar relacionadas à brincadeira ou a outra atividade que proporcione um estado interno (dimensão subjetiva) lúdico. De acordo com Luckesi (2002), a ludicidade também pode ser vivenciada através da realização de uma leitura, uma conversa, apreciação de um concerto, a prática de uma meditação, participação em uma aula, dentre outras. Significa dizer que a experiência interna de inteireza pode ser experimentada em variadas atividades do cotidiano. O sentimento ao realizar essas atividades varia de acordo com a singularidade de cada pessoa. Somente quem vivencia determinada atividade pode avaliar se experimentou a sensação de bem estar, de inteireza e plenitude, que fica mais presente nestes momentos.

Como afirma Luckesi (2002)

A ludicidade não vem sempre do brincar. [...] O ser humano se desenvolve e, com o desenvolvimento, os objetos de ludicidade vão se modificando, o que não quer dizer que um adulto não possa nem deva, um dia, experimentar novamente brinquedos de sua infância e, isso, com ludicidade (LUCKESI, 2002, p.57).

Também nessa mesma linha de raciocínio Csikszentmihaly (1999) afirma que quando o que sentimos, o que desejamos e o que pensamos se harmonizam, atingimos o que ele denomina 'experiência de fluxo'. É uma experiência similar ao momento em que um atleta atinge o auge, o artista atinge ao enlevo estético e o místico religioso entra em êxtase. Embora as

atividades realizadas por essas pessoas sejam diferentes, quando atingem o ‘fluxo’, as descrições dessas experiências são muito similares. Isso porque:

As emoções, intenções e pensamentos não atravessam a consciência como elementos distintos de experiência, mas que estão constantemente interconectados e se modificam uns aos outros à medida que avançam [...] é raro que os diferentes conteúdos da experiência estejam em sincronia uns com os outros [...] raras vezes sentimos a serenidade que surge quando o coração, a vontade e a mente participam do mesmo evento (CSIKSZENTMIHALY, 1999, p. 33 e 35)

A partir de como vivemos cada experiência, as emoções proporcionadas se tornarão atraentes e positivas ou repulsivas e negativas. E o ser humano tende a evitar as experiências que causam as emoções negativas e a repetir aquelas que causam uma emoção positiva (CSIKSZENTMIHALY, 1999).

Portanto, essa compreensão de ‘ludicidade’ revela que quando o indivíduo vivencia uma experiência em que na sua ação, emoção, sentimento e pensamento estão integrados podemos dizer que ele está vivendo uma experiência lúdica.

Sendo assim, neste estado lúdico, o ser está inteiro, ou seja, sua vivência é uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação. Nessa perspectiva, não há separatividade. A vivência se dá no âmbito corporal, no emocional, mental, social. Essa experiência é própria de cada indivíduo, se processa interiormente, de forma peculiar em cada história pessoal, e ao mesmo tempo está dialeticamente relacionada às suas vivências externas.

Essa é uma experiência que pode contribuir para um olhar presente, que ressignifica experiências já vividas, podendo ajudar numa mudança qualitativa de comportamento futuro. Então, para o educador propiciar essa vivência para seus educandos é necessário que viva, reconheça e valorize os momentos lúdicos em sua própria história de vida, apreendendo seus significados. Essa é uma tarefa que pode ser sistematizada durante o curso de formação inicial.

3.4 LUDICIDADE UMA SÍNTESE PROVISÓRIA

Diante do exposto, é notória a complexidade do termo ludicidade. Ela pode ser compreendida por aspectos diversos e em cada perspectiva assume um significado que a meu ver, pode ser compreendido e validado.

Nesta pesquisa, a ludicidade será por mim compreendida como qualquer atividade realizada que, em algum sentido, seja prazerosa ou interessante para o sujeito que vive a experiência. É uma experiência em que a atividade objetiva proporciona um estado subjetivo de integração dos aspectos do ser, de inteireza.

Para as crianças é mais fácil viver essa integração através da brincadeira do que para os adultos. Estes, em função das resistências para conceber o brincar nessa perspectiva da integração dos aspectos objetivos e subjetivos, terminam por força de uma programação, impedindo que a brincadeira seja em si mesma, uma experiência lúdica e plena de significados indispensáveis para a educação do ser. Os adultos podem experimentar essa vivência por outras vias que não necessariamente a da brincadeira da criança.

O que caracteriza uma experiência lúdica, no meu entendimento, é o estado de integração, de entrega a uma experiência, que ao ser vivenciada, aciona alguma mudança na dimensão interna, desencadeando alguma emoção ou sentimento de alegria, de inteireza, de otimismo, que mobiliza uma tomada de consciência para uma postura diante da vida cotidiana. Pode ser vivenciada individualmente ou na relação intersubjetiva com outras pessoas ao partilhar alguma experiência pessoal ou social.

A ludicidade na EI se caracteriza por um envolvimento do professor com as atividades propostas para as crianças de tal maneira que ele, embora tendo objetivos definidos previamente, se envolve intensamente tanto nas ações de preparação das atividades e dos materiais, quanto no momento da execução junto às crianças do que foi planejado. E nesse momento está integrado, sua atenção é intensa ao que se passa e seus sentidos ficam sensíveis aos sinais que as crianças apresentam. Esse estado lúdico, permite uma integração/síntese dos seus saberes em relação à criança¹³, necessários para a docência na EI, que aprendeu ao longo de sua história de vida, inclusive as teorias e aprendizados realizados na sua formação inicial,

¹³ Sobre esses saberes, ver capítulo 4, seção 3.

dando-lhe condições de ações mais coerentes e acertadas, quando percebe a necessidade de mudança em relação ao que estava planejado previamente.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo abordo, na primeira seção, a história de formação do professor de EI no Brasil, considerando as relações desse processo com as políticas públicas, ou a falta delas, ao longo da história da EI.

Para compreender esse processo, também é relevante recuperar as concepções de infância e de criança que, de certa forma, influenciaram as mudanças no que diz respeito às medidas de atendimento a criança e qual o impacto causado na formação do professor de EI aqui no Brasil.

Para situar a questão legal, faço um paralelo entre as determinações legais previstas na Constituição Federal Brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 9394/96 e as repercussões dessas Leis em relação à formação da professora de EI.

É importante destacar que as Resoluções, as Diretrizes, Parâmetros e Referenciais para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também estão relacionados a essa formação do professor de EI pois, incluem o atendimento das crianças, portanto, o docente deveria ser formado em consonância com determinações previstas nesses documentos.

Destes documentos, destaquei os pontos mais relevantes que, de alguma forma, apresentam relação com a formação de professores de EI e sua prática docente na segunda seção.

Na terceira seção discuto o ponto central deste capítulo: os saberes necessários para o desempenho dessa função de educadora que realmente atenda as necessidades específicas de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem das crianças desta faixa etária.

Para tanto, a minha abordagem em relação à formação do professor de EI compreende a sua profissionalização mas, também a sua profissionalidade. Na ocasião, apresentarei as variadas concepções para esses dois termos.

Na quarta seção descrevo o que tem sido proposto no currículo do curso de formação Inicial (Pedagogia), faço referência aos componentes curriculares voltados para o preparo específico dos profissionais de EI pois é neste curso que o professor torna-se, formalmente, habilitado para a docência nessa primeira etapa do Ensino Básico.

Para concluir o capítulo, quinta seção, faço uma abordagem sobre a história de vida e a ludicidade como elementos importantes na formação do professor de EI.

4.1 A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da formação do professor de EI está atrelada à história da própria EI. Pois é uma profissão marcada pelas indefinições e transformações pelas quais vem passando a compreensão de criança, infância e de educação.

Entender melhor como se dá a formação do professor de EI, significa entender, no percurso dessa história, como se constituiu o processo de definições para o papel, o perfil, os saberes, a identidade desta profissional, no bojo das transformações da visão de criança e do seu atendimento.

Compreendo a profissionalidade se constrói no percurso da própria história de vida da professora, o contexto sócio, histórico, político e econômico da nossa sociedade, bem como as concepções de educação nesta primeira etapa do Sistema Regular de Ensino.

Contudo, neste tópico tentarei fazer as interrelações entre a história da formação a partir de um breve retrospecto da história da EI no Brasil.

A história da EI no Brasil, embora tenha, de alguma forma, acompanhado a história da EI no mundo, guarda suas características próprias da sua realidade cultural, política e econômica.

Além da questão do acesso não ter sido viabilizado para todos, houve a questão da concepção do atendimento em creche e pré-escola que foi marcado pelas diferenças histórico-sociais na conquista desse direito.

Ao longo da história as concepções para a EI sofreram mudanças em diversos aspectos. Essas mudanças estavam atreladas às diversas compreensões e relações que foram construídas de criança, assim como, aos interesses políticos e econômicos em cada época, lugar e realidade.

O foco dessas concepções ora esteve centrado numa orientação religiosa, ora passou a ênfase por questões sanitárias e, depois da Segunda Guerra Mundial, passaram a ter uma forte influência da Psicologia e da Psicanálise. Mais recentemente os estudos nas áreas da antropologia, filosofia, sociologia da infância e da história social têm contribuído positivamente para uma compreensão mais ampliada da infância, da criança e conseqüentemente da EI.

Por isso, Gouvea (2009) afirma que a história da infância, traz uma multiplicidade de contribuições de uma micro história, bem como uma história de conjuntura. Como exemplo a escolarização da infância: houve um deslocamento das aprendizagens sociais que antes aconteciam nas práticas informais e passou a ser realização num espaço restrito e formal da escola. Estudos como estes podem conferir maior riqueza, bem como inteligibilidade à complexidade da relação criança/escola, na história da infância.

Quero destacar que quando falo em concepção de infância tomo a referência filosófica¹⁴ explicitada por Heyhood (2004) de que as crianças sempre foram diferenciadas de alguma forma dos adultos. O *conceito* de infância sempre existiu. Entretanto, as *concepções* dizem respeito à forma e conteúdo dessas diferenças entre a criança e o adulto em cada época e em cada sociedade.

Ariès (1981) em sua polêmica obra¹⁵ afirma que *o sentimento de infância* não existia na sociedade medieval. Ao referir-se a esse sentimento de infância, estava querendo dizer de uma

¹⁴ Heyhood (2004), baseado em David Archard, faz uma distinção entre conceito e concepção que considere importante esclarecimento a ser destacado neste tópico.

¹⁵ Em relação ao trabalho de Ariès, há variadas críticas. Algumas comedidas, outras hostis em relação a sua

consciência em torno da particularidade infantil e não a afeição pelas crianças. Segundo seus estudos o primeiro sentimento de infância estava relacionado à “paparicação” no meio familiar com as crianças pequenas (ARIÈS, 1981).

Ao significado da palavra infância (in-fans) refere-se a não fala. O termo criança - do latim *creantia*, particípio presente neutro plural de *creare* - *criar*; *fazer crescer* (PIMENTEL, 2012).

Kohan afirma que *a ausência de voz, in-fância, não é uma falta, uma carência do ser humano. Ela é uma condição. Não há como abandonar a infância, não há ser humano inteiramente adulto* (2005, p. 245). Concordo com essa afirmação no aspecto de conceber uma condição diferenciada da criança que ainda não usa a voz da mesma forma que aqueles que já a dominam os códigos sociais da linguagem oral, contudo, essa condição não pode significar inferioridade ou algo que seja negativo. E nesse sentido, penso que é essa compreensão de não-fala deve dar sustentação à especificidade da EI: a indissociabilidade entre educar e cuidar.

Tendo em vista as diversas atividades que são desenvolvidas com as crianças, tanto de cuidados quanto as relacionadas à educação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) – RCNEI propõe a indissociabilidade das ações de educar e cuidar crianças de zero a seis anos.

Educar na EI, como afirma Origari (2003), não implica somente em oferecer atividades de pintura, passeios, atividades corporais numa perspectiva escolarizante. É uma intervenção mais complexa: envolve uma ação, a partir de uma concepção integrada do ser, que visa a conquista de novas aprendizagens nos aspectos emocionais, cognitivos, sociais, éticos, integrados.

Nesse sentido o RCNEI apresenta uma definição sobre o que se considera educar em creche e pré-escola:

metodologia. Mas, teve muita aceitação entre psicólogos e sociólogos que atribuíram à obra o valor de um “relato histórico”.

(...) educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCNEI, 1998, 23)

Neste mesmo documento o cuidar é entendido como

(...) valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (...) Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (RCNEI, 1998, p. 24/25).

Outro documento, mais antigo, de orientação para o funcionamento das creches na Secretaria do Menor, em São Paulo, traz mais uma definição um sobre o que significa cuidar da criança:

Atender as suas necessidades de proteção, segurança, bem-estar, saúde; Estar atento a seus afetos, emoções e sentimentos, às relações com os outros, com as coisas, com o ambiente; Planejar um espaço que estimule sua inteligência e imaginação, que permita descobertas e aguçe sua curiosidade. (Secretaria do Menor, 1992).

O cuidar é compreendido como uma atitude que envolve tanto os aspectos afetivos/emocionais, quanto os aspectos cognitivos como pensar, refletir, planejar; ou seja, quando se compreende o cuidar como uma ação também racional, estamos considerando que é possível educar e cuidar de forma articulada.

As relações de cuidado não são apenas ações mecânicas de assear o *outro*, configuram-se também como respostas ao *outro*. Num contexto, da creche, por exemplo, é o adulto que tem que reconhecer na expressão da criança, que ainda “não fala”, a necessidade do cuidado; respeitar o seu tempo de criança; reconhecer se precisam de colo ou de movimentar o corpo; identificar seu estado sonolento ou de excitação; perceber estado emocional de tristeza/alegria; suas necessidades fisiológicas de calor/frio/fome. Desta maneira, numa relação de empatia, a criança vai se constituindo, pois encontra naquele adulto a base da segurança necessária, de um outro disponível para ajudá-la. E com confiança constrói suas respostas (SCHMITT, 2011).

Nessa perspectiva, retomando a etimologia do termo *in-fans*, faz-se necessário uma ampliação de compreensão sobre *a fala e não fala*. São competências de aprendizagem que não tem fim nem para a criança com quem a professora se relaciona no cotidiano, nem para a professora. Como diz Kohan (2005) a condição de ser afetado, própria da infância, acompanha todos os indivíduos.

Num certo sentido estamos todos aprendendo a falar (e a ser falados), nunca acaba nossa experiência (infância) da e na linguagem [...] A infância é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. O dito e o não dito, a falta de palavra, a ausência de voz (*in-fans*), nos afetos. É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema (KOHAN, 2005, p. 239 e 244).

Portanto, as diferentes concepções que o termo ‘infância’ incorpora, ultrapassam o sentido da não-fala e também o sentido cronológico de um período limitado entre o nascimento e a puberdade. Estas abordagens tentam explicar o fenômeno em sua especificidade biológica, psíquica, histórica, social, pedagógicas, dentre outras.

Contudo, todas elas parecem que convergem para uma idéia comum de uma dimensão principiadora que a infância anuncia: carece de experiência, de auxílio e proteção do adulto, ainda não está preparada. Para sintetizar a criança está vinculada a idéia de falta, carência, incompletude (LEAL, 2004).

Nos estudos sociológicos (SARMENTO, 2009; 2007) a infância é um caso paradigmático de como se constrói uma identidade sobre a condição da norma de não-cidadão, pois é denominada por *ainda-não*. O fato de a criança ser diferente do adulto não significa uma ausência de outras características positivas. Contudo, as distintas representações sociais da infância trazem o traço da negatividade. A infância: a idade do não-adulto, da não-fala, da não-razão, do não-trabalho e ainda da não-infância.

Mas, contraditoriamente, essas representações são expressões de uma simbologia ideológica, e não correspondem a realidade concreta, pois dependendo da classe social, do espaço geográfico onde residem, a cultura e etnia as crianças apresentam traços comuns que não correspondem a esta imagem. Todas as crianças falam e apresentam múltiplas linguagens; todas desenvolvem uma racionalidade para além daquela técnica instrumental, imposta hegemonicamente pela indústria, através das interações vivenciadas com outras crianças, a

troca de afetos e a fantasia; trabalham nas mais variadas tarefas do seu cotidiano, seja na escola, em casa e, outras ainda, nos campos e nas oficinas; elas vivem a infância conforme a cultura e todas as diferenças econômicas e sociais (SARMENTO, 2007).

Consideradas imperfeitas ou incompletas as crianças circunscrevem um modelo de infância que passa a ser aceito como natural e não como um modelo socialmente construído (LEAL, 2004. p. 20). Diante disso, as crianças tem sido educadas muito mais para a submissão às regras de um mundo adultocêntrico do que para a sua própria formação.

Para Kohan (2004) a infância é entendida em primeira instância como potencialidade e adquire sentido em função da sua projeção no tempo. A criança não é ainda... Tornar-se-á adulto. Contudo, é durante a infância o período que devermos introduzir as mudanças que se espera para a transformação social. *A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos* (KOHAN, 2004, p. 53).

Até meados do século XIX a educação das crianças fora de suas famílias quase não existia. Na zona rural, estava a maior concentração da população, as famílias dos fazendeiros acolhiam as crianças órfãs que não tinham assistência da sua família ou aquelas que eram resultado da exploração sexual das mulheres negras e índias, por parte dos senhores brancos. E na zona urbana as crianças abandonadas por serem filhos considerados ilegítimos, por serem extra conjugais, eram acolhidos na “rodas”.

Rodas de expostos, eram cilindros ocos de madeira construídos em muros de igrejas e hospitais, de forma que possibilitava o depósito de bebês sem que o depositante fosse identificados. As crianças ali deixadas eram recolhidas por religiosos que as encaminhavam a fim de serem cuidadas e a terem um ofício (OLIVEIRA, 2010).

Todas essas práticas fizeram com que algumas imagens criadas sobre as instituições que atendem à EI, ainda hoje, estejam presentes, acentuando o lado negativo dessa história para esses espaços tais como: abandono, tristeza, pobreza, favor, caridade, atendimento precário.

Com a abolição da escravatura e a migração da população para os grandes centros urbanos, novos problemas se acrescentaram, aos já existentes, principalmente problemas em relação ao abandono das crianças filhos dos escravos libertos. E ao invés de soluções para solucionar a

questão, as medidas apenas funcionavam como maquiadoras da realidade: criação de asilos, creches e internatos com fins de cuidar das crianças pobres.

No final do século XIX, a influência do Movimento da Escola Nova pôde ser assimilada por uma camada da elite do país, absorvendo os jardins de infância. Em 1862, foi criado o primeiro “jardim de infância”, por Emília Erichsen, em Castro, no Paraná. Contudo, ainda havia muitas polêmicas em torno dos jardins de infância: críticas por assemelharem-se aos asilos franceses, ou seja, mero espaço de guarda de crianças; seus objetivos de caridade e por ser destinados aos pobres tinham que ser mantidos pelo poder público; ora eram considerados prejudiciais pelo fato de retirarem as crianças muito cedo da convivência familiar; e ainda por serem caracterizados por uma escolarização precoce (OLIVEIRA, 2010).

Quando foi proclamada a República, em 1889 uma nova ideologia começou a estimular mudanças para o atendimento de questões sociais, dentre elas, assistência a saúde pública e por decorrência assistência científica à infância. Em 1908 foi criada a primeira escola infantil em Belo Horizonte, em 1909 o primeiro jardim de infância (OLIVEIRA, 2010).

No início do século XX, a intensificação da atividade industrial levou a uma modificação da estrutura familiar em relação aos cuidados dos filhos, já que as mães precisavam assumir o trabalho nas fábricas já que os homens estavam na lavoura (OLIVEIRA, 2010).

A creche, então, surge como uma necessidade e posteriormente uma conquista da mulher trabalhadora, que ao ingressar no mundo do trabalho, precisou de um lar substituto para seus filhos. Sua conquista é resultante da organização dos movimentos: sindical, das associações de bairro e, principalmente, o feminista (GOMES, 2009).

Entretanto, somente em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho previa a presença de creche e salas de amamentação próximas ao ambiente de trabalho das mulheres.

Em 1922, no Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, surgiram as primeiras regulamentações do atendimento a criança como consequência das discussões sobre temas de educação moral e higiênica.

Essas discussões estavam relacionadas ao que Ariès chamou de segundo *sentimento de infância*. Se o primeiro foi o da paparicação entre os familiares, este segundo que surgiu inicialmente por parte dos eclesiásticos ou dos homens da lei que eram raros até século XVI.

Em seguida, entre os moralistas e educadores do século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes, buscavam entender a psicologia infantil, para melhor disciplinar através de seus métodos educacionais. Contudo, reconhecendo-as como frágeis criaturas divinas precisavam de amparo. Esse sentimento depois também se ampliou para o meio familiar (ARIÈS, 1981).

No século XVIII, além dos dois sentimentos já citados da paparicação e da educação surgiu o elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física. Embora o cuidado do corpo não fosse ignorado pelos moralistas e educadores do século XVII, esta atenção era voltada apenas para os corpos adoecidos, os que gozavam de boa saúde, somente tinham cuidados com objetivo de preservar a boa moral.

E foram esses *sentimentos* que, em certa medida, de forma desintegrada permeou o atendimento em creches, escolas maternais, jardins de infância e classes pré-primárias como espaços de promoção de segurança e saúde. A análise do contexto sócio, político e econômico da população para quem essas instituições foram destinadas, apontam ao quê e a quem se destina as especificidades da creche e da pré-escola.

Aqui no Brasil as creches foram criadas antes mesmo das pré-escolas, pois as indústrias fundavam as creches em decorrência do trabalho feminino. Os congressos que abordavam o tema relacionado à assistência da infância defendiam, recorrentemente no quadro das necessidades, uma regulamentação nas relações de trabalho que garantisse a criação das creches junto às indústrias (KUHLMANN JR., 2011).

A creche da *Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado* (RJ) fundou-se em 13 de novembro de 1899.[...] Há outros exemplos de creches e escolas maternais em indústrias, como a da *Companhia de Tecidos Alliança*, do Rio de Janeiro (premiada nas Exposições Internacionais da Louisiana, em 1908); da Vila *Operária Maria Zélia*, do industrial Jorge Street, em São Paulo, em 1918; e da indústria *Votorantim*, em Sorocaba, São Paulo, em 1925 (KUHLMANN JR., 2011, p. 83).

Considero importante pensar que, embora para muitas mulheres o fato de assumir um trabalho fora do lar tenha representado uma conquista, isso não significou o mesmo para todas. Para algumas delas, ocupar atividades de trabalho além daqueles relacionados ao atendimento de sua família, não foi fruto de um processo de escolha.

Kuhlmann Jr. (2011) afirma que através da análise histórica desse processo, pautada nas relações sociais, as mulheres se submeteram, por uma questão de sobrevivência, à exploração do trabalho, e inúmeras crianças sofreram as consequências.

Segundo Kuhlmann Jr. (2011, p. 180), *as creches apareciam como um resultado, como um símbolo concreto dessas lutas: o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram a creche na ordem do dia*. E nesse momento em que a história do país vivia uma luta contra o regime militar esses movimentos denunciavam que a culpa pela queda na qualidade do ensino estava associada à preocupação com a nutrição e descuido com a educação. Foi nesse momento que surgiu a oposição entre assistência e educação (KUHLMANN JR., 2011).

Em meio à conturbada fase de vida da população na cidade, na segunda metade do século XX, fruto do processo de industrialização e urbanização, a creche servia como um paliativo, para preservar a mão de obra operária, em função das suas condições de vida insalubre.

Desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente religiosas. Em 1901 foi fundada a Creche Espírita Anália Franco em São Paulo; em 1908, a Creche do Patronato de menores no Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2010, p. 100).

Essas creches tinham para com as crianças um atendimento de caráter assistencial e de proteção. A preocupação tinha o foco voltado para higiene, segurança física, enquanto que a educação e o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças eram pouco relevantes.

O *capitalismo dependente e concentrador de riqueza continuaram impedindo que a maioria da população tivesse satisfatórias condições de vida* (OLIVEIRA, 2010, p. 102). Somente na a partir de 1964 esse quadro sócio político e econômico seria alterado com a revolução militar. Através de órgãos como o Departamento Nacional da Criança, Legião Brasileira de

Assistência e a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, as políticas adotadas divulgavam a creche e a pré-escola como assistência à criança carente (OLIVEIRA, 2010).

No ano de 1985, fim da ditadura militar, o Plano Nacional de Desenvolvimento elaborou novas políticas para a creche incluindo a responsabilidade do Estado e das empresas. Até então, só dizia respeito à mulher ou a família.

A “pré-escola” referia-se a todo atendimento fora da família, não somente para as crianças como também para os adolescentes que não frequentavam a escola.

A expressão EI somente foi adotada recentemente em nosso país, com o advento da Constituição Federal do Brasil / 88 (CFB). Essa CFB/88 reconheceu, após a pressão dos movimentos populares e de educadores, como um direito da criança e dever do Estado.

As discussões que antecederam a CFB/88 defendiam que o trabalho nas creches e pré-escolas tinha que romper com a concepção desses espaços com função apenas assistencialista e/ou compensatória. A proposta era incluir a função pedagógica focada no desenvolvimento cognitivo e linguístico (OLIVEIRA, 2010).

A CFB/88 aponta que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de, dentre outros pontos, “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988, Art. 208, inciso IV).

Segundo Campos (2006) este foi um avanço muito importante não somente por ter sido a primeira vez que uma Constituição Brasileira faz referências a direitos das crianças que vai além da assistência e amparo, limitados ao âmbito do Direito da família. Mas, também porque essa determinação exerceu repercussões sobre as demais legislações que foram elaboradas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Legislação Trabalhista assim como as políticas públicas que estão relacionadas com essa faixa etária.

Portanto, essa foi uma conquista muito significativa para as famílias e as crianças brasileiras, embora não suficiente, tendo em vista que, embora seja um dever do Estado, não é obrigatória. Sendo assim, o Estado não se responsabiliza em prover as vagas para toda a população de 0 a 5 anos (NASCIMENTO, 2007).

Com o advento da CFB/88, a EI se estruturou como um espaço, de direito da criança, sob uma nova conotação em função do novo olhar para a criança, por parte da política brasileira, e das pressões dos movimentos sociais, à creche foi dado o papel da educação e do cuidado (GOMES, 2009).

E foi neste processo que propostas e embates tem sido construídos em torno da EI. Em meio às questões discutidas encontram-se aquelas relacionadas à proposta curricular, como ampliar o atendimento, como entender o cuidado como parte da educação das crianças pequenas, a permanência da creche no sistema educacional e a garantia da sua especificidade, qual a formação do profissional necessária e, especificamente, qual a formação do professora de EI.

A partir deste momento, que aqui no Brasil, a figura do professor de EI passou a ocupar um olhar diferenciado no sentido da sua formação profissional. Pelo fato de as creches, não estarem subordinadas a órgãos educacionais, no seu quadro de pessoal atuavam os educadores leigos que, em geral eram orientados para uma ação que priorizava a assistência, as questões da higiene, alimentação. Na pré-escola o professor estava voltado para os aspectos da instrução como um estágio preparatório, portanto, a ênfase era dada no aspecto da cognição em detrimento das demais dimensões (GOMES, 2009).

Nesse contexto a creche e pré-escolas passaram a ser defendidas como um espaço de educação, destinadas as classes populares. Sendo assim, os cursos de Pedagogia passariam a integrar ao seu currículo, o conhecimento relativo à creche, pois já que seria uma instituição de educação que precisavam de projeto educacional (KUHLMANN JR., 2011).

A pré-escola caracterizou-se como um atendimento público como uma estratégia de prevenção a fracasso escolar (GOMES, 2009). Por isso, ao invés de receber o atendimento para suas necessidades presentes, as crianças foram (ainda são em algumas instituições) submetidas a uma rotina de atividades construídas artificialmente, desvinculadas das suas necessidades de ordem educacional numa perspectiva de um ser integrado, onde a interação, o confronto, a resolução de problemas, a imaginação, a brincadeira são possibilidades de fruição do/no cotidiano.

Compreendo que essa prática, dentre outros fatores, está relacionada a um saber sobre infância e criança, numa perspectiva adultocentrada. Como nos afirma Sarmiento (2007). No decorrer da história foram inúmeras as imagens que se construiu e desconstruiu: da criança má, a criança inocente, a criança imanente, a criança naturalmente desenvolvida, a criança inconsciente.

A infância tem sofrido um processo idêntico de ocultação. Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e idéias em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade de sua existência social (SARMENTO, 2007, p. 25).

Os estudos e pesquisas sobre a criança e infância voltadas para EI, são recentes e desvelam que todas essas visões, de certa forma, ainda estão mais ou menos a ditar o comportamento dos adultos, de modo geral, e dos professores, de modo específico, com as crianças. Elas são importantes no sentido de apontar caminhos para práticas educativas que contribuam, de fato, para seu processo de construção de formação, desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Kuhlmann Jr. (2011), um dos fatores de ausência de pesquisa na área da educação e nos cursos de Pedagogia foi o fato de as creches estarem vinculadas aos órgãos governamentais de serviço social, ao invés de integrarem o sistema educacional.

A partir da década de 1970 as creches e pré-escolas começaram um processo de expansão, acompanhado também de pesquisas sobre o tema, que pode ser definido como um novo momento para a educação das crianças. (KUHLMANN JR., 2011) Neste período, as críticas ao modelo de educação compensatória começaram a denunciar o assistencialismo, a discriminação, as concepções pedagógicas preconceituosas.

Kuhlmann Jr. (2011) discorda que, no passado, as creches e pré-escolas tenham sido espaços apenas de assistência e não de educação. Afirma que essa análise presentes em alguns estudos é linear. Como se houvesse acontecido um desenvolvimento por etapas: primeiro a fase médica, depois a fase assistencial, e por fim, chegando a esta etapa educacional, considerada superior, neutra ou positiva, em si.

Além disso, ele considera que o assistencialismo para instituições que atende as camadas populares da sociedade foi concebido com uma intenção: a submissão das famílias e das crianças. Ao invés de uma educação para a emancipação seria uma pedagogia da submissão.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados (KUHLMANN JR. 2011, p. 166).

Afirma Kuhlmann que uma prática no interior da educação assistencialista tinha como característica primeira retirar as crianças dos meios possíveis de contaminá-las. A rua seria o principal deles. Assim, além de prevenir a criminalidade e as influências não desejadas, no interior das instituições, procederiam outras separações como as de sexo, idade, moralidade (KUHLMANN JR., 2011).

Outra característica da educação assistencialista era a baixa qualidade do atendimento prestado. Mas, essa qualidade tem uma razão de ser: fazer com que as crianças não pensassem sobre sua realidade, e resignadas, não aspirassem uma mudança de classe social. Portanto, uma educação com ênfase no aspecto moral em detrimento do intelectual (KUHLMANN JR., 2011).

Kuhlmann Jr. (2011) relata que, no Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado em 1922, Zeferino de Faria sintetizou o horizonte educacional das instituições assistencialistas:

[...] O dever social do asilo é retirar o menor desamparado do meio pernicioso em que o encontra, prover a sua subsistência, melhorar as suas condições de saúde, inspirar-lhes os hábitos de trabalho, educá-lo, instruí-lo, sem esquecer as suas condições de pobreza. Conclusões: 1º a vida em asilos deve aproximar-se tanto quanto possível do da família; 2º convém dirigir a educação dos asilados segundo suas aptidões, sem perder de vista o meio em que terão de viver (Zeferino apud Kuhlmann, 2011, p. 168).

Embora seja uma realidade difícil de acreditar, ainda hoje encontramos resquícios desta visão de educação assistencialista, preconceituosa e excludente para as classes populares, como um grande projeto político para as nossas crianças.

Na década de 1990 alguns acontecimentos foram marcantes para a EI. Destaque para a Lei 8.069 de 13/07/90, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que referenda o que já está determinado na CFB: é dever do Estado assegurar “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1990, Art. 54. Inciso IV).

Além da aprovação do ECA as discussões e debates para uma nova Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) na Câmara e no Senado Federal foi um motivo para a organização e participação de diversos setores educacionais, universidades e instituições de pesquisa, organizações não governamentais, sindicatos de educadores em busca da defesa de mudanças para a EI.

Nesse mesmo período, muitos encontros, pesquisas e publicações foram promovidos pela Coordenadoria de Educação Infantil (Coedi) do Ministério da Educação (MEC), com intuito de efetivar uma articulação de política nacional para garantir a toda população o atendimento de educação de qualidade às crianças, com até 6 anos de idade, em creches e pré-escolas.

E diante de tanta pressão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, foi aprovada ampliando o conceito de Educação Básica que passou a ser constituído da EI, o ensino fundamental e o Ensino Médio. A EI passou a ser o atendimento de crianças de 0 a 3 anos em creches e na pré-escola ficou restrita ao atendimento de crianças de 4 a 6 anos (OLIVEIRA, 2010).

Atualmente, as crianças de seis anos passaram a integrar o Ensino Fundamental, conforme a Resolução N°01/2010, que define as Diretrizes Operacionais para implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Assim, as crianças com seis anos completos até março do ano que ocorre a matrícula, devem ser matriculadas no ensino fundamental. Portanto nos termos da Lei 11.274/2006, para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Significa dizer, então, que a probabilidade dessa criança viver experiências mais condizentes com seu estágio de ser criança serão ainda menores, tendo em vista que a partir do Ensino Fundamental as atividades passam a ser muito voltadas para a leitura, escrita e o cálculo de forma desvinculada das brincadeiras, de atividades concretas. E essas práticas são resultantes

da falta de compreensão de infância e de criança, como um ser que aprende de forma diferenciada do adulto em função da sua fase de desenvolvimento.

Para concluir esta breve panorâmica da histórica da EI no Brasil, quero estabelecer uma ponte entre um significado de infância com a ludicidade. Trabalhos contemporâneos afirmam outros conceitos e outros lugares para a infância. *A infância não é apenas uma questão cronológica: é uma condição da experiência. É preciso ampliar o horizonte da temporalidade* (KOHAN, 2004, p.54).

Em grego clássico a palavra *chrónos* designa a quantidade de um tempo sucessivo, incluindo o segundo antes e o depois (na física). Outra palavra que é utilizada por eles *Kairós* e significa proporção, medida e em relação ao tempo, “momento crítico”, “temporada”. Mas, tem a terceira palavra: *Aión*. *Designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva* (LIDEL e SCOTT apud KOHAN, 2004, p. 54).

O fragmento 52 de Heráclito conecta esta palavra temporal ao poder e a infância: *aión* é uma criança que brinca (literalmente, ‘criançando’), seu reino é o de uma criança. [...] Com relação à infância, o fragmento sugere que o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação-intensiva- com o movimento. No reino infantil que é tempo não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração. Uma força infantil, que sugere Heráclito, que é o tempo *aiónico* (KOHAN, 2004, p. 54).

Ao longo dos tempos, seja considerando a sua sucessão (*chónos*) seja um período (*Kairós*) ou ainda considerando sua intensidade (*Aión*) o discurso sobre a criança assumiu relevância, contudo ainda no século XXI, podemos constatar que atendimento a ela dispensado, ainda precisa ser aprimorado desde as concepções de infância e de criança, as definições das políticas públicas, os programas de formação dos professores, a garantia das condições de trabalho e repasse de verbas, até, e principalmente, numa postura em relação à criança. A compreensão da criança numa relação com o *Aion*, assim a ludicidade¹⁶ estará permeando sua formação.

¹⁶ Compreendida como a síntese expressa no capítulo três.

Recorro ao texto literal de Leal por expressar exatamente o meu pensamento e a minha reflexão depois de quinze anos ensinando na EI:

Sobre a infância muito já sabemos. Não há mais o que dizer. Talvez tenha chegado o momento de aprendermos com as crianças o que a infância tenha a nos dizer. Talvez, a infância, assim como a poesia, não precise ser analisada, mas sentida (LEAL, 2004, p. 22).

Ao longo desses últimas décadas as crianças tem sido analisadas a partir de um referencial que não é o delas... E com essa provocação que encerro este tópico dizendo que as crianças falam e nós não escutamos... Todas as pesquisas realizadas, as descobertas, os estudos sobre a infância são indispensáveis, importantes e é preciso que todos os profissionais que lidam com as crianças se apropriem deles. Entretanto, se não houver uma predisposição para ouvir o que **as crianças nos dizem** através das suas variadas falas, de que servirá o acúmulo de todas as informações, se o professor não aplicar tudo isso de forma favorável ao desenvolvimento e aprendizagem da criança?

Na perspectiva de uma formação que de fato articule as determinações dos documentos oficiais, as contribuições das diversas áreas do conhecimento em relação à EI com as necessidades e especificidades de crianças em creche que desenvolverei o próximo tópico.

4.2 SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar em uma formação para professores de EI passou a ser uma ocupação do Estado, somente após a obrigatoriedade da EI como primeira etapa da Educação Básica.

No imaginário do senso comum, ainda presente nos dias de hoje, pairam ideias que para ser professor de EI basta gostar e ter jeito com crianças, ser mulher, preferencialmente, mãe. Essa concepção surgiu em função de que nos primórdios da EI aqui no Brasil, o atendimento à criança pequena, como já citado, referia-se às questões de ordem assistencialista, médico-higienista, inspirados no movimento europeu.

No fim do século XIX e início do XX, quando a mulher começou a ocupar o mercado de trabalho, encontrou nesta atividade um caminho de independência. Contudo, sua ocupação se deu de forma contraditória, ao mesmo tempo em que desempenhava uma função pública, suas

atividades ficavam restritas às mesmas atividades que executava em espaço familiar (MICARELLO, 2011).

Ainda é muito recente a discussão de que o professor de EI requer o mesmo cuidado e respeito para sua qualificação que todo profissional. Mas, qual o perfil do profissional para lidar com o universo complexo da EI? Qual o formato de curso que prepara adequadamente a professora para atuar diante da realidade atual e a criança real que temos? Acredito que essa é uma questão sempre complexa, que tem atravessado os tempos, também em relação a outros níveis de ensino e, desde sempre, sem resposta que realmente atenda as necessidades e anseios da comunidade acadêmica em específico, e a comunidade em geral.

Ao longo desses anos, segundo Kishimoto (2005), acumulam-se problemas na formação para docência nessa primeira etapa da Educação Básica.

As muitas indefinições sobre a compreensão de infância, criança e seu processo de educação, tratados no tópico anterior, a falta de definição do perfil da professora de EI também contribuíram para esse movimento de idas e vindas.

É inegável que houve avanços, mas também retrocessos, no que diz respeito à formação dos profissionais para uma prática condizente ao corpo de conhecimentos construídos relativo às especificidades da EI (KISHIMOTO, 2005).

Aos professores de EI era exigida uma formação de ensino médio, que era o Curso de Magistério. Para a atuação em creche, até mesmo nos grandes centros urbanos era exigido somente o Ensino Fundamental (algumas tinham o Ensino Fundamental incompleto). Contudo é curioso observar na nossa história que

A aspiração pela formação de professores em nível superior é antiga, pois 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. Entretanto, foi a criação das faculdades de educação, em 1931, que permitiu a oferta desses cursos. Cabia à Faculdade de Educação a formação universitária geral, concomitante ao preparo do magistério (CHAMLIAN apud KISHIMOTO, 1996, p. 132).

Quando a LDBEN 9394/96, especificou que em dez anos só seriam contratados professores que tivessem o nível superior, criou-se políticas públicas para formar essas profissionais. No sentido de agilizar o processo, criou-se o Curso Superior Normal, no âmbito dos Institutos superiores de Educação, ficariam encarregados da formação das professoras de EI (KISHIMOTO, 1999).

Surgiu então a discussão em torno da formação do professor de EI ser oferecida somente pelo Curso Normal Superior e curso de Pedagogia formar especialistas. Entretanto, essa discussão gerou a criação de especialidades no curso de Pedagogia, pois se os egressos deste curso formam os docentes em nível médio para ensinarem no ensino fundamental, eles também estariam habilitados para serem docentes também neste nível e na EI (KISHIMOTO, 1999).

Então, surgiram os cursos de Pedagogia e especialização voltados para o ensino na EI. É importante observar que embora de forma isolada,

Desde os anos 1930, duas universidades já ofereciam cursos em nível superior para profissionais de educação infantil: a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com a licenciatura em educação pré-escolar em 1931, e a Universidade Federal do Paraná, em 1938 (KISHIMOTO, 1999, p. 65).

E apesar de todo o destaque dado de que a formação das professoras de EI seja em nível superior, com determinação da LDBEN/96 e as discussões que visam a melhoria da qualidade nas creches e pré-escolas, esta questão, ainda, não é consenso. Segundo Oliveira (2010), se alguns argumentam que somente uma formação acadêmica em nível superior daria aos professores de EI condições de mudanças na sua atuação enquanto docente. Em contrapartida, outros argumentam que uma formação em nível superior oneraria muito o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, por redes municipais.

Acredito que o argumento desse segundo grupo, parece não reconhecer a complexidade da docência na EI. Porque onerar os cofres públicos com a formação dos profissionais é um investimento insignificante diante da relevância dos propósitos, se comparado aos desperdícios de várias ordens ao qual temos sido testemunhas.

A questão primordial é que não se dará a melhoria apenas com a ampliação da escolaridade da professora. É preciso considerar as propostas pedagógicas desses cursos de formação

(OLIVEIRA, 2010). São propostas que vem ao encontro da realidade brasileira, da criança real nas condições reais de trabalho?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9394/96, no Artigo 1º diz que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino [...]” (Brasil, 1996).

Diante do explicitado em relação ao artigo supracitado, compreendo que a ação de todos os agentes que participam do processo da educação não pode perder de vista que cada educando está sendo formado na escola, mas também em outros espaços e por isso é necessário buscar os diálogos com esses outros espaços. Significa, pensando especificamente nas creches e pré-escolas, que os professores de EI tem que ter essa habilidade: uma busca incessante para promover atividades, situações de aprendizagem sem perder de vista o contexto de relações no qual a criança está inserida e também estabelecer as relações com os adultos com quem as crianças convivem em outros espaços.

Logo, a formação de professores de EI deve assegurar-lhes condições para que no exercício profissional possam atender ao que delibera os princípios sobre os quais deverá ser ministrado o ensino. Dentre eles:

Liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; valorização de profissional de educação escolar; garantia de padrão de qualidade; valorização de experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, Art. 3º).

Analisando esse princípio vejo a estreita relação entre o ensino e a vida, o ensino e a ludicidade, arte, respeito, pois se há integração, a probabilidade da presença do lúdico é quase uma consequência. A educação cumprirá seu papel quando essas vivências forem observadas em suas dimensões objetiva e subjetiva, plural e singular, individual e coletivo, não como aspectos a serem confrontados mas, ao contrário, compreendidos. Não somente para as crianças, mas também para o professor, pois o professor não só precisa respeitar a criança mas, também ser respeitado, não só a criança aprende com ludicidade, o professor também ensina com ludicidade, afinal o processo é único.

Embora, ainda em termos de definições formais, sem necessariamente as medidas necessárias para sua realização, as políticas públicas já discutem e elaboram documentos fixando fundamentos e procedimentos que vêm ao encontro da construção de identidade de uma EI mais integrada, lúdica, tendo como concepção que a criança é um ser que deve ser respeitada na sua inteireza.

Um dos documentos que expressam essa ideia são Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) reúnem os princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2009).

As DCNEI em seu art. 3º asseveram que o currículo deve buscar o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, articulando experiências e saberes da crianças com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Nesse sentido, deixa claro qual a visão de criança devem ter as propostas Pedagógicas da EI:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, Art. 4º).

E mais do que prestar atenção a tudo isso que a criança faz, é compreender como ela realiza essas atividades. É indispensável reafirmar que a criança entra em contato com tudo isso de forma integrada. Portanto, os professores devem estar preparados não somente do ponto de vista teórico para programar atividades coerentes com essa prática, mas principalmente do ponto de vista da flexibilidade, integração e interdisciplinaridade das ações das crianças. É muito difícil fazer essa prática quando não se é formado, treinado, ensinado para tal. Nesse sentido recorro às palavras de Kishimoto (2005) que traduz o que quero dizer de forma muito sucinta:

Se a criança constrói conhecimento explorando o ambiente de forma integrada, a formação profissional deveria passar por processos similares para facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento. A

homologia dos processos de formação e de ensino não favoreceria o conhecimento a ser adquirido? Compreender como a criança constrói conhecimento é um dos critérios para a organização dos conteúdos em áreas do conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimento, linguagem, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras (KISHIMOTO, 2005, p. 109).

No Art. 6º, as DCNEI determinam que as propostas pedagógicas também devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, detalhando cada um deles. Em relação aos princípios estéticos cita aqueles próprios *da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais*. E ainda dá espaço à ludicidade, quando chama a atenção para o cumprimento da função sociopolítica e pedagógica das instituições de EI:

Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

V - construindo novas formas de **sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade** (Grifo meu), a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, Art. 7º).

Não foi possível identificar o conceito de ludicidade dos redatores/autores dessas diretrizes mas, no mínimo, estão se referindo às brincadeiras e tudo que a ela se relaciona. E pelo exposto no Art. 9º as interações e brincadeiras na prática pedagógica, são colocadas como eixos da proposta curricular da EI garantindo vivências que incluem: o conhecimento de si e do mundo; desenvolvimento da linguagem oral e escrita; a expressividade através de variadas linguagens artísticas; conceitos matemáticos; socialização; o espírito investigativo; a experiência ética e estética; relacionamento com as outras crianças e com a arte; interação, conhecimento, preservação da biodiversidade, a ecologia e a sustentabilidade da vida; interação com as manifestações e tradições culturais brasileiras; acesso a recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009, Art. 7º).

Sendo assim, as atividades propostas para as crianças devem incluir esse amplo repertório de possibilidades de aprendizado e desenvolvimento a partir desses eixos, acima citados, através da brincadeira. Nesse sentido os professores de EI em seu processo de formação devem ser preparados para promover essas experiências com as crianças. Esse processo será tanto mais

enriquecedor, quanto mais puderem vivenciar a experiência ao longo do seu processo formativo, estabelecendo as relações com suas experiências lúdicas. Josso (2004) afirma que:

Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares nos contam. [...] Os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades (JOSSO, 2004, p. 38).

Diante desta afirmação de Josso (2004), a visão de formação que contenha, além dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, uma preocupação com uma abordagem subjetiva, singular, pessoal em relação ao contexto, é tão complexa quanto é complexa a tarefa de educar levando em conta essas prerrogativas.

Saber ajustar as propostas de acordo as características da instituição, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, conforme prescrito no Parágrafo Único do Art. 9º das DCNEI, exigirá uma sensibilidade que deve ser refinada, aprimorada ao longo da formação. E nesse, sentido, as atividades lúdicas, ou as vivências que permitam viver a integração (emoções, a razão, e corporeidade) própria do estado lúdico, desfragmentam o existir humano, dando lugar a uma sensação de realização e de completude, contribui muito para o exercício docente na EI. Propicia um equilíbrio entre as subjetividades, (sentimento, pensamento, lembranças) e objetividades (a atividade que se realiza, seja uma brincadeira, uma leitura, uma discussão, um debate, uma conversa, uma aula).

Outro aspecto muito importante é a concepção dos professores sobre a criança. A ação pedagógica docente estará permeada pelas subjetividades oriundas deste constructo. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) apresentam uma concepção de criança, tanto no aspecto do crescimento quanto no do desenvolvimento, como um ser integral que interage através de diversas linguagens, antes mesmo de se expressar por meio da linguagem oral (BRASIL, 2006).

A qualidade da educação que vai ser oferecida na EI está intimamente relacionada à concepção que se constrói desta criança, da forma como se compreende o seu aprendizado e

desenvolvimento. O fato é que elas precisam de determinadas condições para realizar seus aprendizados e essas condições estão descritas como referências, vale ressaltar, e não como predeterminadas.

Todas as crianças podem aprender, mas não sob qualquer condição. Antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta, entre outras) desde que acompanhadas por parceiros mais experientes (BRASIL, MEC/SEB/COEDI, 2006. p.16).

A formação do professor de EI prevê em seu fluxograma, disciplinas e atividades que incluam estes saberes? Será que é a ausência de conteúdos específicos na forma com o qual são tratados? A minha própria experiência e a das cinco professoras entrevistadas nesta pesquisa mostram que o curso de Pedagogia, na nossa avaliação, de modo geral, não cumpriu adequadamente os requisitos de formação para as situações de ensino e aprendizagem na EI. Pude identificar isso através dos depoimentos prestados pelas professoras, durante as entrevistas, em que relatam como foi o sentimento ao entrar em contato com a docência na EI¹⁷.

Os PNQEI estabelecem: *a criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito: a profissionais com formação específica* (BRASIL, MEC/SEB/COEDI, 2006, p.19).

O PNQEI apresenta uma preocupação em aliar a concepção de criança à qualidade das Instituições de Educação Infantil, considerando que a Pedagogia tem um papel específico quando se refere ao profissional que vai lidar com crianças desta faixa etária.

Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças (BRASIL, MEC/SEB/COEDI, 2006. p.15).

É por isso que na creche e pré-escola o objeto fundamental não é o ensino das diferentes áreas, como acontece nos níveis de ensino posteriores, são as relações educativas (ROCHA, 1999), que acontecem de maneira ininterrupta por todo o tempo em que as crianças estão

¹⁷ Conforme depoimentos citados na próxima seção.

neste espaço. Embora, ainda exista hoje nas nossas creches uma preocupação, não somente dos profissionais como da família, em relação aos aspectos ligados à higiene, alimentação e controle das crianças, ela não deve permanecer limitada a essas atividades em si, mas numa perspectiva educacional e de cuidado articuladas. Nesse sentido, as mais diversas atividades devem ser realizadas. Aquelas que envolvem o atendimento às suas necessidades de higiene, alimentação, sono, saúde, proteção e, principalmente, o acesso ao conhecimento sistematizado ao longo da nossa história (BRASIL, MEC/SEB/COEDI, 2006).

Naturalmente que essas atividades planejadas coletivamente, sempre que possível, envolvendo os professores, os profissionais da saúde, nutrição, psicologia, setores administrativo, família, tendo como referencia o conhecimento sobre criança e seu desenvolvimento social, afetivo, histórico, corporal.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) apresenta também um conjunto de reflexões sobre creches e pré-escolas no Brasil, definindo os objetivos gerais, conteúdos e orientações didáticas, a fim de contribuir para a discussão dos profissionais desta área e para a elaboração dos projetos educativos singulares de acordo com as peculiaridades culturais de cada região do país. Define os princípios gerais para serem respeitados por cada instituição, entretanto afirma que *as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições* (BRASIL, 1998, p.14).

[...] a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos **seguintes princípios**: o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; **o direito das crianças a brincar** (grifos meus), como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;[...] (BRASIL, 1998, p.14)

Considero esse princípio um dos mais relevantes a ser divulgado e defendido na EI. Parece estranho afirmar isso depois de tantos escritos e pesquisas sobre a relevância do brincar para a criança, só para citar alguns autores: BENJAMIN, 1984; BROUGÈRE, 2000; FARIA, 2009; KISHIMOTO, 2000; PIAGET, 1964; VIGOTSKI, 1998. O que observo e ouço de muitos professores da EI, é um olhar para o brincar, ainda permeado de desconfiança, práticas desvinculadas do contexto da educação infantil. Frequentemente, por falta de real conhecimento/entendimento do seja a dimensão lúdica na EI.

A esse respeito, dentre as professoras pesquisadas uma afirmou:

Quando penso na palavra lúdico, a primeira coisa que me vem a cabeça é: brincar. Mas eu acho que o lúdico vai além do brincar. O lúdico, digamos assim, não é só o brincar. Tem todo um contexto, digamos assim, por trás, porque a meu ver você, claro, tem que trabalhar com o lúdico. Mas como eu vou trabalhar em sala de aula, na escola o lúdico com meu aluno? Será que é aquela questão de botar o aluno para brincar? Pronto, é lúdico? Na minha visão assim como educadora, como Pedagoga, acho que o lúdico, você tem que brincar, é importante, claro. Mas, com a finalidade de aprender algo, exemplo: eu posso colocar meus alunos prá brincar de amarelinha. Mas, com que finalidade? Colocar os alunos em contato com os numerais, 1, 2, 3, porque ali na amarelinha ele vai tá identificando os números. Eu posso brincar com meus alunos assim... Eu posso mostrar aquilo ali (aponta para um cubo mágico) aquilo ali é um cubo, não é? Eu posso pedir para ele contar os quadradinhos e identificar as cores. Por exemplo, na educação infantil, que a gente vê as cores primárias: vermelho, amarelo e azul. Então, ao mesmo tempo a gente está brincando com ele e trabalhando o aprendizado (Mar).

Então esse depoimento revela que o entendimento de brincadeira sempre com objetivos pré-estabelecidos de aprendizagem de um conteúdo, ainda é muito presente. Por outro lado, busco uma explicação para essa visão sobre o brincar e passo a compreender que essa concepção pode estar relacionada a um possível desejo da professora em negar a visão do senso comum de que a EI não é importante, porque a criança **só** brinca... Por consequência, a professora precisa vincular toda e qualquer brincadeira a um aprendizado, de preferência em que a professora tenha um papel sempre ativo. É a ignorância sobre o desenvolvimento e aprendizado que se realiza quando a criança brinca. Até mesmo, profissionais que atuam na universidade já afirmaram que professor de EI não faz nada, só brinca. E isso representa uma profunda ignorância desses profissionais sobre a relevância da brincadeira, assim como reforça um discurso que repercute, em certa medida, num desprestígio da profissão daqueles que são docentes da EI.

Em relação a esse desprestígio sofrido pelos professores de EI, temos duas pesquisas (Uzeda, 2011; Pereira, 2011) que trazem para análise o mal estar emocional, com repercussões no fazer pedagógico até na saúde física e psicológica. Para mostrar, muitas vezes para si mesma, que seu papel é importante e que a criança está aprendendo, os professores buscam vincular sempre às brincadeiras determinados conteúdos vistos, socialmente, como relevantes, e dessa maneira, respaldar o seu fazer pedagógico diante da família, dos outros profissionais. Ainda é pouco tempo para romper com tantos preconceitos que foram criados em relação à EI.

Reconheço que não é fácil ser professora de EI embora algumas ações de ordem política¹⁸ e a sistematização teórica sobre infância/criança e o seu processo de educação tenham ajudado, pelo menos um pouco, a aumentar o conhecimento do que seja a prática docente com crianças em creches.

O RCNEI se propõe a contribuir com as políticas e programas de EI e se coloca como uma proposta aberta para a implementação de uma prática educativa de qualidade. Entretanto, deixa claro que não é a solução para todos os complexos problemas desta etapa educacional (BRASIL, 1998, p.14).

Parece óbvio que um dos caminhos para solucionar o problema da qualidade na EI está na formação dos professores que atuam nesta primeira etapa da Educação Básica. Uma formação que, de fato, prepare o professor para realizar sua tarefa conforme prescrita na lei, pareceres, diretrizes e referenciais para a EI.

Essa formação carece de algumas especificidades que implicam não somente em necessidade de dominar conhecimentos, mas também estar preparado para colocar em ação uma variedade de habilidades. Isto porque a criança nesta faixa etária está no início do seu desenvolvimento e do seu crescimento vivendo suas primeiras experiências em um ambiente externo a sua família.

Essas experiências iniciais são muito significativas e poderão influenciar todo o seu desenvolvimento posterior. Por isso é muito importante que os profissionais que lidam com essas crianças estejam devidamente preparados para se relacionar com um conjunto de desafios que envolvem a sensibilidade, a percepção, a versatilidade, a capacidade de observação cuidadosa às reações psicocorporais da criança etc.

Portanto, para ser coerente com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a formação de professores de EI precisa preparar os docentes no sentido de estarem aptos a contribuir para o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. E essa preparação

¹⁸ Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB. Movimento social realizado por Fóruns de Educação Infantil de vinte e sete estados brasileiros na constituição de uma atuação conjunta em torno do fortalecimento da Educação Infantil enquanto campo de conhecimentos, de atuação profissional e de política educacional pública.

passa pelo aspecto da relação teoria/prática. Nesse sentido, no Art. 61 da referida Lei dois princípios que merecem destaque:

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

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

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

A falta da articulação teoria/prática, foi unânime dentre os depoimentos das professoras entrevistadas:

Eu achava deficiente porque eu achava que ficava só na teoria e não lincava com os aspectos práticos do fazer pedagógico. [...] Eu senti falta do fazer prático dessa vivência com os espaços educativos e de alinhar a teoria a prática. Pra que estou estudando essa concepção. O que é que isso vai me ajudar no meu fazer prático? Eu sentia falta disso. Um norte, pra você saber onde vai atuar. Eu vim me dar conta que eu gostava da educação infantil depois. Mas durante o curso eu não sabia... (Brisa - Entrevista)¹⁹

Eu gostei muito do curso, muito mesmo! [...] Gostei da instituição dos professores, e dos colegas que atuaram comigo. A única coisa que sinto falta e o que os colegas também sentem, é aquela questão de muita teoria e a prática ainda que não tem. A gente, o estudante que tem que correr atrás de estágio pra ter aquela vivência. Agora, assim o que sinto é que faculdade é que deveria atuar na questão do estágio, ver de alguma forma, acompanhar até mais de perto. Acho que a UFBA, acho não, tenho certeza, tem bons professores, tem bons alunos, e hoje as escolas precisam disso. Bons professores, bons profissionais. Então porque não buscar, não ter mais grupo de pesquisa, dentro dessas escolas, principalmente na Rede, até mesmo no Estado? Precisa disso. Seria uma forma de pensar! (Mar - Entrevista)²⁰

Fica evidente que a relação teoria/prática é preponderante e indispensável, assim como o aproveitamento de formação e experiências anteriores. Esses pontos são tratados por diferentes documentos tais como Resoluções, Diretrizes, Pareceres e Referenciais direcionados para EI.

Em consonância com a LDBEN, as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (DOEI) aprovadas em 16/02/2000 determinou que até 2007 todas as instituições de EI, qualquer que seja sua caracterização, tivessem todos os seus professores com, pelo menos, o curso normal

¹⁹ A professora Brisa concluiu o curso em 1997.

²⁰ A professora Mar concluiu o curso em 2010.

de nível médio. Contudo, tramitou no Congresso Nacional projeto que altera a LDBEN/96 que exigindo curso de nível superior para os professores da Educação Básica²¹:

A exigência de curso superior para professores da educação básica foi aprovada no Plenário do Senado, nesta quarta-feira (7). O substitutivo ao projeto de lei que prevê tal exigência ([PLC 280/09](#)) volta para a Câmara, já que o Senado modificou o texto aprovado naquela Casa.

A versão aprovada em Plenário, modificada pela senadora Fátima Cleide (PT-RO) na Comissão de Educação (CE), permite que os professores com formação de nível médio - na modalidade Normal - que não tenham nível superior continuem a atuar na educação básica, desde que obtenham o respectivo diploma no prazo de seis anos.

Quando foi enviado ao Congresso pela Presidência, o projeto, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), exigia nível superior (em curso de licenciatura realizado em universidades ou institutos superiores de educação) para os professores da educação básica. Apenas nas localidades onde comprovadamente não houvesse formados em nível superior é que seria admitida a contratação de professores com nível médio para a educação infantil e as quatro séries iniciais do ensino fundamental. A alteração flexibiliza essa imposição (SENADO FEDERAL).

Considerar a emergência de um processo formativo que abarque esse objetivo de integrar conhecimentos, experiências, habilidades práticas, autoconfiança, autonomia é um avanço. Esse processo deve ser realizado. Apesar das polêmicas, Sarat (2009) afirma que a formação de professores de EI deve ser oferecida nos em cursos de nível Superior nas Universidades:

Atualmente, tem-se discutido muito a respeito do curso de Pedagogia e da formação feita nos cursos emergenciais, tais como os de complementação, reciclagem, formação continuada, entre outros. Contudo, acreditamos que a formação deve ser realizada em cursos superiores, nas Universidades. A Universidade é o espaço qualificado para essa tarefa. No entanto, vale ressaltar que, na LDB, a criação dos Institutos Normais Superiores iniciou um processo de aligeiramento da formação profissional. Esses cursos não respondem aos anseios de uma formação competente e ainda comprometem o que há muito tempo vem sendo construído na Universidade, nos cursos de Pedagogia, ou seja, toda uma estrutura que envolve ensino, pesquisa e formação para a docência (SARAT, 2009, p.146).

Diante disso, fica evidente que já foi identificada a necessidade de que os professores tenham uma formação inicial que lhes garanta um melhor preparo para atuar na Educação Básica, em cursos de nível superior. A meu ver, isso se constitui um avanço, entretanto, não é suficiente

²¹ Conforme citação extraída do site Portal de Notícias do Senado Federal, <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2010/07/07/aprovada-a-exigencia-de-curso-superior-para-professores-da-educacao-basica> em 19 jun. 2010

para garantirmos a qualidade na EI. É imperioso questionar qual formação tem sido destinada a esses profissionais.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) fica explicitado que o profissional depois de formado terá que estar apto, dentre outras coisas, para

[...] compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; [...] reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...] identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; [...] utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos[...] (BRASIL, MEC/CNE/CP. Resolução N ° 1, Art. 5º, 2006)

Diante dessas atribuições, a formação de professores de EI, abrange uma variada e vasta gama de conhecimentos. Além disso, requer que ele desenvolva uma rede de competências para atender a toda demanda acima descrita, enquanto professor da Educação Básica. Será que o Curso de Pedagogia prepara o professor que realmente alcance essas aptidões? Pelo disposto nos relatos das entrevistadas, e pelo que vemos na organização curricular do curso²², ainda não é possível formar esse profissional como descrito acima.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) instituída através da Resolução N°1, já contempla essa formação em curso de nível superior de graduação plena. Essas diretrizes constituem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados para todas as modalidades da Educação Básica (BRASIL, MEC/CNE, 2002).

Dentre os pontos que merecem destaque em relação ao objeto de estudo em questão destaco o Art. 3º que trata dos princípios norteadores para a formação dos professores nas diferentes

²² A esse respeito estão apresentados no capítulo 5 maiores detalhes, seção 2.

etapas e modalidades da Educação Básica para o exercício profissional específico. No referido Artigo, um dos princípios é a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (BRASIL, MEC/CNE, Art 3º, 2002).

Nesse princípio, portanto, está previsto que a aprendizagem deveria ser um processo de construção dos conhecimentos, habilidades e valores em um espaço similar ao que vai encontrar quando for atuar enquanto profissional, ou seja, o professor de EI teria contato frequente com creches e pré-escolas.

E nos parágrafos 1º, 2º e 3º do Art. 12, da referida Resolução Nº 1, ainda deixa mais clara a necessidade da teoria e da prática ao longo do curso quando estabelece:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, MEC/CNE, 2002).

É bom observar que a prática, a qual se referem os parágrafos do Art. 12, transcende o período do estágio e que deve estar presente desde o início do curso sob diferentes possibilidades, conforme descritas no Art. 13, nos parágrafos 1º e 2º:

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas

orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (BRASIL, MEC/CNE, 2002).

O RCNEI (BRASIL, 1998) descreve o perfil profissional para o professor afirmando que este tem que ter uma competência polivalente. E define o que é ser polivalente:

Trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p. 41).

O RCNEI também se refere ao comprometimento desses professores com a prática educativa. Para que os projetos educativos estabeleçam permanente diálogo com as famílias das crianças a fim de que os resultados sejam de fato alcançados.

A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e às crianças. [...] Para que os projetos educativos das instituições possam, de fato, representar esse diálogo e debate constante, é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p.41).

Diante do cenário atual da EI em Salvador, por exemplo, tenho presenciado uma realidade que não está simplesmente atrelada ao descompromisso dos professores. Ao contrário tenho encontrado professores muito comprometidos, embora existam aqueles que já não conseguem ânimo para enfrentar as dificuldades. Segundo Almeida (2010), muitas vezes essa falta de ânimo decorre das precárias condições de trabalho, falta de programas de formação continuada para estes profissionais que se deparam com dificuldades quase intransponíveis no seu dia-a-dia e uma política pública distanciada das verdadeiras necessidades da EI.

Os pontos levantados até aqui são complexos no sentido da amplitude da atuação da professora de EI e, por conseguinte do seu processo formativo. Além disso, um olhar mais

minucioso sobre esses documentos oficiais e leis que tratam dessa questão, apontam para as contradições, entre o que se propõe, o que se espera e o que se realiza, de fato.

Nascimento (2007) faz uma análise comparativa e aponta para o paradoxo entre a LDBEN/96 e as políticas educacionais. Enquanto a LDBEN determina que a EI será exercida por professor e a creche é parte integrante do sistema escolar; os documentos datados entre os anos de 1993 e 1994 elaborados pelo MEC compreendem as creches como instituições educativas sem caráter escolar. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, por exemplo, defendem a indissociabilidade entre o cuidar e educar. Contudo, segundo Nascimento, para dar conta de todas essas exigências numa espaço escolar, é necessário a presença de outros profissionais que não só o professor (NASCIMENTO, 2007).

A LDBEN limitou-se a definir o perfil somente do profissional docente. Nada diz em relação aos outros profissionais da área de alimentação, saúde e higiene, que embora não deva ser o ponto central, são indispensáveis ao um atendimento da assistência, cuidado e educação na EI.

Segundo Gonçalves (2005), parece ser consenso que a formação dos professores no Brasil não atinge suficientemente o propósito da preparação para um atendimento satisfatório aos educandos.

Há uma enorme distância (não apenas no Brasil) entre o conhecimento e a atuação da maioria dos educadores de Educação Infantil e as novas concepções de trabalho educacional. Trata-se, portanto, não apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de maneira diferente. As mudanças exigem, entre outros aspectos, que os educadores reconstruam suas práticas e, para isso, é preciso “construir pontes” entre a realidade de seu trabalho educacional e o que se tem como meta para a formação das crianças (GONÇALVES, 2005, p. 144).

É necessário que as Universidades reconheçam que a sua participação no processo de formação destes profissionais é fundamental. Afinal, que instituição estaria em condições de oferecer uma formação que de fato possa atender às necessidades atuais das crianças e seus professores?

A situação é delicada e envolve vários aspectos de análise e compreensão, tais como: financiamento para a EI; o duplo conflito entre assistência e educação; a integração das creches aos sistemas de ensino, a valorização profissional a partir de uma política de cargos e salários; plano de carreira etc.

Embora estes temas influenciem diretamente o resultado do atendimento de qualidade, retorno ao tema principal deste capítulo: a formação do professor. No que se refere a isso, vale destacar o papel da Universidade nesse processo.

Sarat (2009), considerando todas as dificuldades já assinaladas, refere-se à relevância da Universidade em seu artigo que trata dos contrastes presentes na história da formação do profissional que atua na educação infantil, marcada pela discriminação e desvalorização:

Se o quadro que se desenha assume essas cores sombrias, é natural procurarmos saídas, que, a princípio, acreditamos estarem no âmbito da Universidade, quando esta se empenha na formação de um profissional comprometido, não somente com o conhecimento, mas com a criança. Esse compromisso passa, não somente pelo domínio de conteúdos, mas também pelo acesso a habilidades práticas, necessárias no trabalho com crianças, visando, dessa forma a aumentar a autonomia, a auto-confiança da educadora e o prazer em desenvolver o seu trabalho (SARAT, 2009, p.146).

Neste pensamento a autora enfatiza que a formação do professor de EI, além dos conteúdos, deve ter o compromisso com as habilidades práticas no sentido de instrumentalizar a professora a desenvolver seu trabalho com autonomia e autoconfiança.

Essa prática pode ser entendida através de diversas óticas. Azevedo e Schnetzler (2010)²³, se referem à falta de articulação da teoria e prática ao longo do processo de formação dos professores:

A desarticulação teoria-prática é outro problema por nós enfrentado na formação destes profissionais. Estamos agindo, ainda, de acordo com o modelo tradicional de formação docente que é a de “despejar” nos alunos teorias desarticuladas da prática, porque não foram construídas e significadas no espaço da formação, não tiveram relação com a realidade das instituições de atendimento infantil. Não desconsideramos, de forma alguma, a importância das discussões teóricas, mas temos clareza de que elas, por si só, não terão o efeito esperado se não forem compreendidas como instrumentos de interpretação da realidade, e não como receitas para serem “aplicadas” acriticamente nos espaços de atendimento infantil (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2010, p. 16).

Vale reconhecer também que existe a necessidade de os estudantes de Pedagogia terem um mínimo de contato com a teoria antes do contato com a prática, contudo esse tempo tem sido

²³ Artigo apresentado no ano de 2005 na 28ª Reunião da ANPED, no GT 07- Educação de crianças de 0 a 6 anos.

desproporcional em relação ao acesso a esse conhecimento que vem através do contato com as situações reais de ensino e aprendizagem.

Entretanto, segundo Azevedo e Schnetzler (2010) esses conhecimentos básicos iniciais seriam necessários para ter condições de realizar uma reflexão crítica sobre as experiências a serem vividas na prática pedagógica.

Certamente a importância da teoria é reconhecida e acolhida por todos os profissionais em todas as áreas da produção do conhecimento. Em se tratando da professora de EI, essa teoria possivelmente tem sido sub-aproveitada por não ser tratada de forma articulada com a realidade no lócus empírico.

Entendemos, assim, que a ineficácia da formação docente atribui-se ao modelo de racionalidade técnica reproduzido pelos próprios formadores. Isto equivale dizer que esta mudança implica, antes de tudo, num profundo repensar da concepção de formação docente por parte dos formadores. Estes precisam dar prioridade à prática do educador infantil para “iluminá-la” com teorias, as quais só têm significado a partir das próprias situações problemáticas vivenciadas na prática. É fundamental, também, que seja estimulada a reflexão crítica dos futuros professores sobre essa prática, ou seja, ao formador se coloca a tarefa de problematizá-la, de “contagiar” seus alunos com a necessidade de questioná-la, ajudando-os a construir o que Freire (1997, p. 27) chamou de *curiosidade epistemológica*, levando-os a compreender a complexidade da sua ação educativa (AZEVEDO, 2009, p. 15).

Então, eu acredito que a formação de professores de EI precisa ir além dos domínios teóricos. Encontro correspondência também dessa ideia nos estudos de Tardif (2002, p.48), que ao tratar dos saberes docentes, se refere aos saberes experienciais: “aqueles que são encontrados na prática da profissão docente”. Ele afirma que:

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e forma um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2002, p.49).

Tardif (2002) se refere a uma comparação entre o professor e o cientista na prática da sua profissão. Afirma que enquanto o cientista se depara com situações em que aplicam ou desenvolvem modelos, o professor se depara com situações concretas para as quais não

existem definições acabadas, exigindo por parte do professor habilidades pessoais, improvisação e capacidade para lidar com situações variáveis e transitórias.

É importante retomar, ainda da afirmação de Sarat (2009) citada anteriormente, quando se refere ao prazer da professora em desenvolver o seu trabalho. O prazer, na concepção de Luckesi (2002), está relacionado ao estado lúdico, pois considera que quando realizamos alguma atividade com a qual nos sentimos inteiros nos aspectos corporal, mental, emocional, psíquico essa experiência é prazerosa.

Mas, será que é possível realizar uma formação na qual a dimensão lúdica esteja permeando todo o processo curricular? Os professores conseguem identificar a importância em fazer essa articulação? Seria suficiente antecipar o estágio alargando seu tempo? Como articular esses conhecimentos na formação inicial para dar mais segurança ao exercício no início da carreira dos futuros professores de EI? O que os futuros professores de EI precisam construir ao longo dos quatro anos de formação? Sobre isso, que discutirei na última seção deste capítulo.

4.3 PROFISSIONALIDADE: OS SABERES NECESSÁRIOS AO TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Gauthier (2006) ainda se sabe pouco sobre os fenômenos do ensino embora seja uma atividade muito antiga e realizada, em quase todo o mundo, desde a Antiguidade. Ele destaca que cada período histórico em relação às pesquisas realizadas no campo de conhecimento relativo ao ensino e aprendizagem foi marcado por características próprias.

O enfoque relativo aos traços da personalidade, na primeira metade do século XX, a avaliação dos métodos, após a Segunda Guerra, os sistemas de observação nas décadas de cinquenta e sessenta, os enfoques do tipo processo-produto, durante os anos setenta, aos quais pode ser acrescentados, a partir da década de oitenta, outros paradigmas de pesquisas mais recentes, inspirados principalmente na etnometodologia e nas ciências cognitivas, constituem essencialmente os grandes movimentos de pesquisa sobre o ensino (GAUTHIER, 2006, p. 43)

Somente nos últimos vinte anos é que, na América e na Europa, pesquisas empreenderam significativos esforços para descrever a prática docente, buscando identificar o repertório de habilidades, saberes e atitudes acionadas na ação pedagógica. Decerto a investigação sobre a prática docente não é uma tarefa fácil. Há muitos pontos a discutir, analisar e questionar em

relação a esse repertório, entretanto, uma coisa já é consenso: existe um conhecimento próprio e específico para quem vai exercer o ensino. Afinal, *uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias* (GAUTHIER, 2006, p. 20).

Foi na década de 1980 que um debate relevante, do ponto de vista histórico, político e epistemológico, passou a enfatizar as pesquisas que buscavam uma clareza sobre os saberes profissionais docente visando o exercício mais competente da ação de ensinar. Nesse período a qualidade na educação estava intimamente relacionada à competência do professor. Nesse sentido, os planos de formação dos professores passaram a ser concebidos de forma atrelada a sua profissionalização (GRUPO HOLMES²⁴ apud GAUTHIER, 2006, p. 59). Portanto, a formação do professor tanto quanto a profissionalização do ofício de ensinar, devem ser fundamentadas pelo desenvolvimento de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino.

Quando me refiro a **conhecimentos específicos ao ensino** estou optando por uma compreensão desse conceito trazida por Gauthier (2006): *conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes de que um professor necessita para realizar seu trabalho de modo eficaz num determinado contexto de ensino* (WILSON apud GAUTHIER, 2006, p. 61).

A relação das três palavras *conhecimento, habilidades e atitudes* com o ensino sugere as seguintes compreensões:

Conhecimento – Refere-se ao saber, ter informações e conhecimentos acumulados, sistematicamente ou não, ao longo da vida. No caso do professor ele precisa saber o que ensina, porque ensina, como ensina e para que ensina;

Habilidade – Está diretamente associada ao saber fazer, à capacidade de realizar determinada tarefa, quer seja aquela com ênfase na ação corporal ou na ação mental. As habilidades de um professor estão relacionadas, dentre outras coisas, a capacidade de planejar as aulas,

²⁴ O Grupo Holmes é constituído por um grupo de representantes das faculdades e colégios de uma centena de Universidades de pesquisa.

selecionar/preparar os métodos e recursos pertinentes a consecução dos objetivos de acordo com os **conhecimentos** que possui;

Atitude – Diz respeito ao querer fazer, à predisposição para a ação, diante de situações do nosso cotidiano e das tarefas que desenvolvemos no nosso dia-a-dia. Está relacionado às nossas crenças, sentimentos e valores. O professor de posse de seus **conhecimentos e habilidades**, age em busca da concretização.

Nessa perspectiva a **profissionalidade**²⁵ será aqui concebida tal qual o entendimentos expresso por Bourdoncle (cf. GAUTHIER, 2006):

Profissionalidade é o aumento do domínio profissional de uma atividade. Esse aumento se faz por meio da melhoria das competências e da racionalização dos saberes que fundamentam essa atividade. Trata-se de ampliar a possibilidade de agir sobre a prática a partir de saberes formalizados. A profissionalidade no ensino supõe assim uma mudança nos saberes e sua integração na formação (BOURDONCLE apud GAUTHIER, 2006, p. 61).

A palavra profissionalidade e profissionalismo estão intimamente relacionadas. Posso destacar o aspecto dialético entre o profissionalismo - todo o domínio de conhecimentos e métodos necessários para o desempenho de uma atividade - e a profissionalidade, que está relacionada com a ação empreendida de forma particular pelo sujeito que, ao se apropriar dos conhecimentos e métodos, lhe imprimem uma marca, um estilo próprio, a partir de seus valores e características pessoais, da sua história de vida, das experiências e compreensões em relação ao contexto. Então, no processo de ação e reflexão sobre sua formação profissional, o professor vai construindo a sua profissionalidade.

A esse respeito, compreendo que a profissionalidade está atrelada também a uma ação do indivíduo movida por sua própria capacidade de fazer uso da sua autonomia frente ao seu processo de formação. Assim, como afirma D'Ávila (2012a):

A profissionalidade, sobretudo, emana de uma capacidade criadora do ser e de um espírito de rebeldia, a nosso ver, imanente às práticas sociais. Assim,

²⁵ Alguns autores usam o termo profissionalização. Profissionalidade (ou profissionalização) difere do termo profissionalismo. O profissionalismo se refere ao repertório de conhecimentos específicos a uma determinada profissão. A profissionalidade é o aumento da capacidade profissional que se consolida na medida em que os conhecimentos são ressignificados no exercício da sua prática profissional.

podemos notar em várias práticas pedagógicas o que há de singular, de próprio em cada cultura e em cada indivíduo. Daí a necessidade de afinarmos o olhar para essas culturas e para a subjetividade humana (D'ÁVILA, 2012a).

Dessa forma esse conceito de profissionalidade traz uma ideia mais ampla em relação àquela formatada por modelos teóricos de formação docente, produzidos fora do espaço do exercício profissional.

A ideia de profissionalidade recupera, na discussão sobre a profissionalização dos professores, a dimensão pessoal e subjetiva, freqüentemente desconsiderada nas teorizações sobre a questão, que têm enfatizado as competências operativas e técnicas, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar idéias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, na instituição escolar (GATTI apud AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 4).

Nesse sentido, uma formação no curso de pedagogia para dar sustentação às ações que serão exigidas na construção da profissionalidade, precisa incluir em sua programação atividades que efetivamente ampliem e renovem os saberes construídos ao longo da vida em relação às concepções e todas as suas relações com o processo ensino e aprendizagem. Nesse processo as reflexões estimulam o exercício da autonomia em direção a uma prática adequada às especificidades do contexto.

O contexto, numa compreensão ecológica da profissionalidade, implica numa compreensão em que o processo de formação não é *para* o professor, mas *com* o professor. Isso amplia a visão de uma formação onde o professor tenha vez e voz, e que elas não estão sozinhas. Fazem parte de uma instituição que por sua vez integra um sistema. Oliveira-Formosinho (2002) trata de analisar esses dois níveis: o de trabalho, e o de ensino. Inspirada na teoria de Bronfenbrenner, a autora afirma que a ecologia do desenvolvimento profissional das professoras envolve um estudo das interrelações entre o individual e o coletivo no contexto onde estão inseridos, seja ele o mais imediato, escola, ou aqueles fora da escola em todo o seu percurso de vida (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Nessa perspectiva todo o percurso de formação do professor acentua o seu desenvolvimento e está relacionado com seus contextos vivenciais. Portanto, uma formação ecológica parte do pressuposto que é necessário reconhecer a importância:

dos contextos profissionalizantes significativos dos professores; do alargamento das atividades em contexto e da renovação no desempenho de papéis ou mesmo do desempenho de novos papéis; das interações e da comunicação entre esses contextos profissionalizantes; da influência de outros contextos culturais e sociais mais vastos e nesses contextos profissionalizantes mais próximos e nos próprios professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 13-14).

Nessa mesma linha de raciocínio Nóvoa (2007) trata da questão em que se ampliou muito os discursos referentes à formação dos professores, entretanto os professores não participam dessa discussão. Afirma que o grupo de formadores dos professores e o grupo dos professores carece de interligação, imbricação. Relata o episódio de um professor primário dos anos 1930, de quem se encontrou um diário no qual deixou registrado sua atividade docente, com reflexões sobre as aulas, os alunos, mapas e materiais utilizados, exercícios escolares, vários apontamentos, tudo devidamente organizado em cadernos. Nóvoa avalia que, mesmo afastado em uma zona rural, este professor revela que tem autonomia profissional, que reflete sobre suas práticas e que está preocupado com as questões pessoais e sociais dos seus estudantes. Por outro lado, questiona se os professores da atualidade são mais reflexivos do que este professor primário dos anos 1930, pois hoje os professores estão desautorizados em suas próprias ações tendo em vista o excesso de material ‘pronto-a-vestir’ e a deslegitimação do seu fazer pedagógico perante os universitários e peritos que integram o grupo de professores formadores (NÓVOA, 2007).

Não conseguiremos evitar a “pobreza das práticas” se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino” (NÓVOA, 2007, p. 5).

O que tem acontecido no processo de formação e profissionalização na área das Ciências da Educação é uma desvalorização dos saberes experienciais e as práticas dos professores. Isso porque os novos saberes, ditos científicos, passou a ser valorizado em detrimento do saber proveniente da experiência. E então, o professor incorpora essa ideologia que o seu saber não tem valor. Por isso a sua autonomia, sua capacidade de reflexão e ação podem ficar

adormecidas. A sua atuação, enquanto ator social, fica diluída frente à imposição da ditadura científica.

A perspectiva ecológica, ao contrário, integra o conhecimento experiencial construído através da vivência nos contextos ao qual estão inseridos, no sentido da promoção do crescimento pessoal. O conhecimento experiencial também poderá ser transformado num conhecimento organizacional quando refletido à luz das referências teóricas. Ou seja, através da relação entre o conhecimento estruturado e o conhecimento experiencial se constrói o percurso da profissionalidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005).

Outro ponto a ser considerado é a organização da profissão, visto que não se pode continuar numa tradição individualista, regulada por instituições externas e burocráticas porque, paradoxalmente, quanto mais se fala em autonomia mais se criam formas de controlar o professor por instâncias externas. E é a partir da troca que os professores partilham suas experiências e todos tem importância e são, ao mesmo tempo, formadores e formados (NÓVOA, 2012).

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 2012, p. 16).

Dessa maneira a profissionalidade requer a mobilização dos vários saberes: de uma prática reflexiva; de uma teoria especializada; de uma militância pedagógica (NÓVOA, 2012).

Portanto, a formação num princípio ecológico de Bronfenbrenner (c.f. OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; 2005) e o discurso de Nóvoa (2012) são convergentes, pois dizem que a formação tem que estar articulada a produção do saber e a uma intervenção no campo profissional. Para a escola mudar, precisa do empenho dos professores e estes, por sua vez, precisam da transformação da escola. Ou seja, são projetos articulados a uma proposta unificada (NÓVOA, 2012).

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e

de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 2012, p. 17).

Sendo assim, a profissionalidade, por certo, está relacionada aos conhecimentos e atividades que tem acesso nos cursos de formação na graduação contudo, esse processo envolve duas dimensões: uma interna, relacionada à subjetividade, e uma externa, relacionada à vivência do ser em formação e de acordo com a sua história de vida.

Dessa maneira, o processo de formação é uma aprendizagem realizada em tempo e espaços delimitados, mas também uma construção de si próprio, resultante da ação vital atravessada por uma *pluralidade sincrônica*, que são as trocas permanentes desses elementos internos e externos, e uma *pluralidade diacrônica*, aquelas que acontecem em diferentes momentos (PINEAU apud MOITA, 2007).

Para ter acesso a essa construção pessoal é necessária uma disposição a fim de reconhecer a singularidade da história de vida de cada pessoa, assim como, a sua forma particular de reagir, sentir e interagir em cada situação. Por isso a ludicidade compreendida tanto como atividades externas que dão prazer, quanto como dimensão interna ao ser, portanto singular, pode ser um caminho para uma formação que ajuda a compreender e ressignificar essas relações consigo próprio e com os outros, na construção da profissionalidade.

Um professor de primeira infância reflete sobre sua prática constantemente, levantando sempre dúvidas, hipóteses, buscando respostas e métodos alternativos: é um pesquisador. Também um coconstrutor do conhecimento tanto das crianças como de si mesmo, sensível às relações das crianças e à sua cultura, criando ambientes e situações desafiadoras. Apoiando a aprendizagem das crianças e aprendendo com elas (MOSS, 2005).

Pensando dessa forma, recorro mais uma vez a Nóvoa (2012), para dizer que todo projeto de formação traz em si uma escolha. São muitas as opções e não necessariamente são excludentes. Entretanto, tem aqueles que priorizam os métodos, aqueles que preferem enfatizar os recursos ou as ideologias...

Toda a formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema

educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto (NÓVOA, 2012, p. 21).

Eu também prefiro optar pela valorização e crescimento das pessoas: os professores formadores, os estudantes de Pedagogia em formação e por consequência das crianças com as quais esses futuros professores de EI irão exercer a sua profissionalidade.

Essa opção implica numa concepção de profissionalidade que compreende os sujeitos desse processo como atores sociais. Como destacam Tardif e Lessard os professores são atores que *dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão* (TARDIF; LESSARD, 2005, p.38). E eu ressalto que as crianças também são atores sociais. O professor no exercício da sua profissionalidade, aprende a reconhecer e respeitá-las como tal, construindo, na parceria com elas, sua cultura própria e seus conhecimentos na relação com as outras crianças.

E as universidades, segundo Gauthier (2006), tem um papel privilegiado nesse processo além de garantir o conhecimento que de certa forma, possibilita a qualidade da produção, possibilita aos futuros profissionais uma maneira socializada de pensar, de ser e de agir, ou seja, a socialização profissional.

Bourdoncle (apud Gauthier, 2006, p. 60) afirma que a *socialização profissional se caracteriza principalmente pela adesão dos membros às regras, normas e atitudes que definem o que se poderia chamar de uma consciência profissional.*

Os estudantes de Pedagogia devem ampliar seus saberes em relação aos elementos necessários a sua aprendizagem no sentido de sua identidade como professores, especialmente as que optarem por essa área da educação.

Segundo Oliveira-Formosinho (2005) o papel dos professores de EI é, em muitos aspectos, similares ao de professores de outros níveis de ensino, mas outros aspectos diferenciadores configuram uma especificidade na profissionalidade dessas profissionais. A referida autora, depois de dez anos de reflexão e investigação como formadora de professores da EI,

identificou que essas profissionais precisam agregar em sua formação saberes e competências específicas para lidar com: as *características das crianças pequenas*; as *características da tarefa*; *rede de interações alargadas*; *interação e integração dos conhecimentos, experiência e afetos* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

As *características da crianças pequenas* estão relacionadas à: globalidade, vulnerabilidade e dependência da família.

A globalidade se refere ao modo integrado de como a criança aprende e se desenvolve. O pensamento, o sentimento, a psicomotricidade de forma não disciplinar. Isso exige do professor um papel alargado e de fronteiras indefinidas. Embora no espaço da escola de EI existam profissionais das diversas áreas (nutrição, enfermagem, psicologia, dentre outros), ao professor também é imputada a responsabilidade dos cuidados em todos esses aspectos pois, é ela quem mantém o contato direto com a criança.

A vulnerabilidade da criança está relacionada à sua tenra idade, portanto não pode ser responsabilizada por seus atos, precisando de cuidados físicos e psicológicos frequentes, por conseguinte, carece de muita atenção ações para com os aspectos emocionais e sócio-emocionais. Ao mesmo tempo em que vulnerável, apresenta suas competências sociopsicológicas e de expressão psicocorporal. Saber lidar com esse limite, muitas vezes, difícil de identificar, é uma tarefa desafiadora.

A *abrangência* está relacionada a uma diversidade de tarefas que estão relacionadas à globalidade da educação da criança. Isso significa dizer que as atribuições do professor de EI envolvem desde os cuidados, da criança e do grupo, à educação. *Em princípio, quanto mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelos quais o adulto deve prestar contas da sua função* (KATZ;GOFFIN apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 137).

A profissionalidade dos professores de EI é baseada numa *Rede de interação alargadas*, pois além da relação com as crianças, elas estabelecem relação com as auxiliares de classe, com psicólogo, assistente social, estagiários, dirigentes, coordenadores, com os pais e mães. Isso requer também uma integração dos *serviços* para a criança, no âmbito da instituição e com as famílias. Isso representa uma complexidade de papéis e funções que implicam numa

capacidade de interação cotidiana com o micro sistema da sala e com toda essa rede de profissionais e família (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

E somente quem vive, ou já viveu a essa experiência, sabe dos muitos detalhes desde as dificuldades provenientes de qualquer relação, esta tem suas particularidades. Em depoimento de uma professora concedido a uma pesquisa realizada para analisar a trajetória de vida e formação de professores de educação infantil, ela revela:

O maior desafio para mim é saber lidar com as famílias, com as diferenças de cada família, com os princípios, valores morais de cada família. Porque você tem como uma professora... tem também princípios que você acha importante que a criança deveria ter, e muitas vezes para a família não é, [...] Então essa troca com a família, essa parceria com a família é muito difícil. É um grande desafio diariamente, anualmente. Eu sempre acho que com o tempo eu vou conseguir lidar, falar com essa família, mas sempre me sinto muito ofegante, sempre evito até em alguns momentos, deixo para falar depois (Professora M. apud UZEDA; SOUZA, 2011, p. 212).

Através desse relato, a professora M. revela as dúvidas e inseguranças suscitadas por um dos vários aspectos presentes na relação com a família. É evidente que essas questões podem ser discutidas tanto com a mãe em particular, como com o grupo de pais e mães em um trabalho coletivo, onde possa acontecer a troca de idéias sobre os princípios, valores para serem trabalhados na família e na instituição de EI. O fato é que tudo isso, quando não se tem um profissional para cuidar dessas questões em parceria com o professor, é ele sozinho que tem que encaminhar. Estará preparado? Sobrará tempo diante de tantas demandas?

Por fim, em função da *globalidade*, vulnerabilidade e da *rede de interações*, a profissionalidade do professor de EI demanda *interação e integração dos conhecimentos, experiência e afetos*.

Para atendimento da criança em sua globalidade, o professor de EI precisa compreender as interrelações da sua dimensão corporal, emocional, social, cognitiva. Para tanto é indispensável avaliar seus gestos, sua expressividade e suas relações com um olhar integrado. Então, por exemplo, quando a criança rejeita participar de uma brincadeira, o professor tem que pensar em prováveis causas em todos os seus aspectos. Pode ser um mal estar corporal (está cansada? algum sintoma de doença?), psicoemocional (está zangada com algum colega? está triste por algum motivo familiar? Não gosta dessa brincadeira?) pedagógico (a

brincadeira está inadequada: para o desenvolvimento da criança, para o momento proposto? Faltou um estímulo mais individualizado para esta criança?). Essa postura na forma de avaliar uma situação tão simples demanda uma leitura integrada, um entendimento ampliado da criança. Ou seja a *integração de conhecimentos*.

Ao considerar a vulnerabilidade e, portanto, realizar ações de cuidado e de educação, o professor está *integrando funções*. Voltando ao exemplo citado anteriormente, se a professora ao observar que a criança não participou da brincadeira, se aproxima, toca em seu corpo, identifica que a temperatura está mais elevada, então encaminha-a para ser avaliada pelo setor de enfermagem, ela está cuidando e educando. Cuida por se importar em investigar se há é sintoma de alguma doença que seja necessário administrar algum medicamento ou chamar a família, ou simplesmente uma atenção mais individualizada resolve o estado febril que nessa idade pode ser até uma questão de ordem emocional. E educa por demonstrar que quando estamos com algum sinal de saúde abalada, seja ela de causa orgânica ou emocional, precisamos investigar, tratar. Portanto, está integrando a função de cuidado e educação.

Ao estabelecer interações com as crianças, os pais, os outros profissionais e a comunidade a professora estabelece diferentes relações que implicam num desenvolvimento de habilidades para lidar eficazmente com diversos níveis de compreensão, conhecimentos e maturidade. O professor necessariamente para se comunicar usará linguagens diferentes para cada um desses grupos, a forma e o vocabulário serão diversos.

Diante de todas essas variadas atribuições, o professor de EI carece de saberes durante a formação inicial, que são específicos da profissão, como condições mínimas necessárias para orientar a sua prática.

A esse propósito afirma Tardif (2002) que o saber docente deve ser considerado nas suas interfaces entre o individual e o social, portanto, sua natureza é de ordem individual e social. Nesse sentido, para melhor situar essa compreensão ele utiliza fios condutores: o saber deve ser compreendido na sua relação com o trabalho a ser realizado; o saber é plural (saber-fazer, saber-ser; curriculares; disciplinares; experienciais); saber temporal (relacionado a história de vida e a temporalidade da construção do saber referente a consolidação, transformação, continuidade, ruptura, a subjetividade e a construção de identidade que marcam a trajetória profissional) saber é interativo (ligado a ética, valores e as tecnologias da interação).

Gauthier (2006) busca na tradição filosófica as três diferentes concepções do saber: a subjetividade, o juízo e a argumentação. A **subjetividade** defendida por Descartes *seria a certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional*. Essa certeza pode ser a forma intelectual intuitiva de apreender uma verdade ou aquela que resulta de um raciocínio fruto de um diálogo interior. O **juízo**, ao contrário, é fruto de uma atividade intelectual a respeito de um fato em correspondência com o real sem a presença de juízo de valor. E a **argumentação** é proveniente de uma atividade discursiva na tentativa de validar uma proposição ou ação, por meio da lógica, dialética ou retórica. Nessa concepção o saber vai além da subjetividade e da lógica do real, presente nas concepções anteriores, para uma compreensão de saber que se constrói a partir da *intersubjetividade* e numa *relação com o outro* e ultrapassa a lógica racional (GAUTHIER, 2006).

Segundo Gauthier (2006) existe um repertório de conhecimentos peculiares à função de professor que se diferencia de outras profissões. E esse determinado repertório de conhecimentos se dá pelo estudo do trabalho docente.

E se alguns conhecimentos necessários à profissionalidade do professor são diferentes dos conhecimentos necessários para profissionais de outras áreas do saber, assim também, alguns saberes acionados pelo professor de EI diferem daqueles saberes necessários aos professores de outros níveis de ensino.

Os saberes profissionais acionados pelo professor de EI (como por qualquer outro profissional) no exercício da sua profissão, tem suas fontes provenientes dos diversos contextos sociais: família, educação no sentido lato, da escola de ensino fundamental, ensino médio, estudos não especializados, instituições de formação de professores, estágios, cursos de atualização profissional, livros didáticos, prática e troca de experiência com os pares (TARDIF, 2002).

Buscarei desvelar agora, alguns desses saberes do professor de EI, não com a cientificidade de uma pesquisa, pois seria uma outra pesquisa que, como diz Gauthier (2006), envolve questões problemáticas que ele dividiu em cinco grandes tipos: epistemológicas, metodológicas, políticas, práticas e éticas. Mas, esse levantamento de saberes faço com o esforço de quem vivencia a docência e arrisca um primeiro passo de descrição/síntese desses saberes. Isso não

quer dizer que são saberes absolutos ou inquestionáveis, pois assim estaria em contradição com tudo que já disse anteriormente em relação à profissionalidade ecológica. Contudo, é uma tentativa de elencar alguns dos saberes necessários ao professor de EI que atua em uma determinada creche²⁶, depois de todas essas leituras, reflexões, análises e relações realizadas para a realização dessa pesquisa, sem a pretensão de enquadrá-los nas tipologias já descritas por alguns teóricos, e sim na tentativa de ordenar a diversidade dos saberes do professor. Conforme afirma Tardif (2012):

[...] essas numerosas tipologias apresentam dois problemas maiores: por um lado, seu número e sua diversidade dão mostras do mesmo desmembramento da noção de "saber"; por outro lado, quando as comparamos, percebemos que se baseiam em elementos incomparáveis entre si. Por exemplo, algumas tratam de fenômenos sociais (Bourdoncle 1994), outras, de princípios epistemológicos (Shulman 1986), outras, de correntes de pesquisas (Martin 1993; Raymond 1993; Gauthier et al. 1997) ou de modelos ideais (Paquay 1993). Em suma, a proliferação dessas tipologias simplesmente desloca o problema e torna impossível uma visão mais "compreensível" dos saberes dos professores como um todo.

Por isso, a minha tentativa é de explicitar esses saberes tomando como referência cinco eixos: saberes para o exercício da docência propriamente dito; saberes em relação à criança; saberes em relação à família; saberes em relação aos outros professores; saberes em relação à instituição e ao sistema educacional.

4.3.1 Saberes para o Exercício da Docência em EI

- Saber sobre o desenvolvimento e educação de crianças até 5 anos.
- Saber ter uma postura receptiva/ativa com o conhecimento e a aprendizagem, de forma simultânea como aquele que ensina e ao mesmo tempo aprende: na relação com as crianças, com os demais especialistas que atuam na creche, com a família.
- Saber ensinar às crianças ou seja, saber utilizar as linguagens diversas (corporal, oral, artística) para socializar conhecimentos.

²⁶ A minha referência de creche é a da Universidade Federal da Bahia, onde exerço a docência, troco experiências com as minhas colegas, as famílias e demais profissionais, investigo a minha prática, enfim exerço a minha profissionalidade. Em contato com as professoras informantes dessa pesquisa, com as leituras, estudos, trocas de experiências nos encontros, seminários e congressos em que tenho participado ao longo desses anos, esses saberes aos quais me refiro reflete pelo menos, uma significativa amostra daqueles necessários à professora de Educação Infantil.

- Reconhecer que as aprendizagens serão efetivadas tanto na relação professor/criança, quanto também na relação criança/professor e criança/criança.
- Consciência da sua corporeidade; saber brincar; saber contar história; saber cantar; ter noções de música; saber sobre os jogos e suas especificidades;
- Saber usar a linguagem poética e psicocorporal; percepção dos estados emocionais das crianças;
- Saberes de artes: artes plásticas (pintura, modelagem, colagem, desenho) dança, música, canto, poesia, artes dramáticas, e alguma habilidade com isso;
- Saber estimular as relações de convivências entre as crianças; de forma que aprendam progressivamente a conviver e solucionar as dificuldades e os conflitos num processo de construção de autonomia;
- Saber avaliar a criança cotidianamente e propor situações de aprendizagem coerentes para o seu desenvolvimento em seus aspectos social, emocional, cognitivo, corporal de forma integrada.
- Saber ter uma postura de pesquisador sobre sua prática, continuamente, sempre atenta às seus objetivos, técnicas, recursos utilizados e resultados;

4.3.2 Saberes na Relação com a Criança

- Saber ser observador, sensível e versátil em atender às crianças em acordo com seu momento emocional, corporal, cognitivo: ter disponibilidade de aconchegar, desafiar ou confrontar de acordo com a necessidade;
- Ser sincero, reconhecer os valores da criança, cultivá-los de forma afetuosa, construindo uma relação de confiança;
- Saber brincar com a criança compreendendo sua forma lúdica de interagir e de se apropriar dos conhecimentos científicos ou culturais;
- Saber ser criativo na forma de apresentar respostas às suas solicitações;

4.3.3 Saberes na Relação com a Família

- Saber dialogar de forma sincera informando e orientando no sentido de contribuir para a educação da criança;

- Saber dialogar sobre comportamentos evidenciados pela criança que sinalizam dificuldades no aspecto, social, cognitivo ou emocional de maneira que esclareça e mantenham os familiares como parceiros das crianças, da professora e da creche para a superação das dificuldades;
- Saber abordar as questões referentes a comportamentos que sugerem algum distúrbio, doenças, ou patologias no sentido que os encaminhamentos necessários sejam adotados, de forma a amenizar os impactos emocionais inerentes a essas situações;

4.3.4 Saberes na Relação com outros Professores

- Saber trabalhar em equipe, ouvir críticas, dizer a verdade com segurança e afetuosidade, compreender os colegas e ajudá-los, saber pedir colaboração numa relação permeada de alegria, sinceridade e companheirismo; as crianças precisam desse exemplo e o trabalho precisa desse clima;
- Saber trocar os conhecimentos sobre a EI e sobre as crianças do grupo em com o qual trabalha diretamente;
- Saber organizar-se em grupo para elaboração das propostas pedagógicas, reivindicação das condições de trabalho e dos direitos trabalhistas.

4.3.5 Saberes na Relação com a Instituição e Sistema Educacional

- Saber comunicar-se (questionar, discordar e concordar) com os demais especialistas da instituição de posse da clareza do seu papel, suas atribuições e dos seus limites de ação, resguardando o respeito recíprocos;
- Saber envolver-se nas mobilizações da comunidade creche em relação a novas conquistas de recursos materiais e humanos em prol da melhoria dos serviços prestados;
- Saber avaliar as políticas públicas, suas contradições, seus limites e ter seu posicionamento fundamentado nas teorias sobre a infância, considerando seu contexto específico e o que é proposto como ideal;
- Saber planejar, coordenar e executar programas de extensão universitária buscando a socialização dos conhecimentos e serviços para a comunidade na busca de diálogo e superações recíprocas;

- Saber lidar com as atividades burocráticas exigidas pela instituição: comunicações internas; relatórios; planejamentos etc.
- Saber refletir e registrar e divulgar os resultados das suas práticas e estudos.

Certamente, esses não são saberes simples de desenvolver, construir, viver... No processo dialético de sua vivência, o professor de EI precisa deles para exercer a docência com seriedade, profissionalismo considerando os acontecimentos da sua história de vida, com todas as voltas que ela dá, encontrará seu jeito de ser professora.

Quero concluir esse tópico dizendo que esses saberes exigem alternância permanente entre ações de ordem ampliada e ao mesmo tempo de modo focado, que se dá nas variadas dimensões supracitadas de forma interrelacionada e que exigem especificidades de conhecimentos e habilidades para cada uma delas. De igual maneira, as ações nessas dimensões, acontecem a partir das interrelações entre as fontes desses saberes que são provenientes das diversas experiências ao longo da história de vida: representações, crenças, da família, da escola, da universidade, das relações sociais, no processo de socialização profissional.

A profissionalidade do professor, portanto, envolve a interlocução desses saberes teórico/práticos; racionais/intuitivos; subjetivos/intersubjetivos, numa tomada de consciência da transitoriedade das certezas, considerando em função da especificidade em relação à dinâmica do fazer pedagógico na EI, não há como ter certeza de que as decisões serão sempre acertadas. Portanto, o professor de EI durante o curso de Pedagogia, principalmente, precisa de conhecimentos que dê suporte ao desenvolvimento das suas habilidades que possam sustentar suas atitudes no seu exercício docente. Para tanto é imprescindível viver as situações práticas nos espaços de EI. E melhor ainda se essas experiências estiverem pautadas numa prática permeada pela vivência da ludicidade.

Essa medida (aumento do tempo do estágio) poderia proporcionar experiências lúdicas, na medida em que estaria em contato com as crianças e as dúvidas ou certezas pudessem ser confrontadas? O curso poderia melhor cumprir o papel de formar profissionais mais seguros e com melhores condições de assumir a docência na EI, estabelecendo as pontes entre as suas histórias de vida e o curso? O que pode ser feito nessa direção? Espero responder essas

questões, ainda que parcialmente, na próxima seção quando apresentarei o curso de Pedagogia realizado pelas professoras que participaram dessa pesquisa.

4.4 O CURSO DE PEDAGOGIA E LUDICIDADE: RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

No ano de 1941 foi criado o curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Bahia (UFBA) com função de preparar professores para as Escolas Normais. Tinha as modalidades de Bacharelado e Licenciatura, e formava profissionais para atuar como técnicos para atuar nos sistemas de ensino.

A Faculdade de Educação (FACED) da UFBA foi criada em 1968 absorveu tanto o Departamento de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, onde se alocava o curso até então, e assumiu a formação pedagógica oferecida para as Licenciaturas. Assim, o curso foi constituído pelas habilitações: Magistério do Curso Normal, a Supervisão Escolar e a Orientação Educacional (FACED, 2012).

Contudo, em 1999 o Colegiado do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA, atendendo as reivindicações dos professores e estudantes diante das demandas de formação de profissionais mais condizentes com o momento político e social, buscando afinar-se com as propostas, ainda em processo de aprovação, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, propôs a formação do profissional da educação - Pedagogo - não mais na perspectiva da formação especializada, expressa nas tradicionais habilitações, mas na perspectiva de uma formação generalista, com possibilidade de opção por aprofundamento em campos do saber educacional (FACED, 2012).

Nesta reformulação o curso assumiu o compromisso de preparar os seus estudantes, futuros licenciados, para:

desempenhar funções de docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como de planejamento, gestão, coordenação pedagógica, assessoramento, pesquisa, inspeção, avaliação em redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, empresas, programas, projetos e quaisquer outras instituições ou situações onde se realizem atividades de ensino-aprendizagem (FACED, 2012).

Para cumprir com esse objetivo o currículo se modificou a fim de oferecer um lastro de conhecimentos distribuídos de forma a oferecer uma dinâmica que ao invés de focar no acúmulo de conhecimentos, favorecesse a construção de novos conhecimentos, mediante o confronto contínuo com as experiências construídas em outros espaços de aprendizagens através da pesquisa.

O curso então passou a apresentar a configuração que propicia o exercício da autonomia e da criatividade, no sentido de que o estudante escolhe o percurso de acordo com seus interesses. Os componentes curriculares variados (disciplinas teórico-práticas, atividades, estágios) obrigatórios e optativos, ficaram distribuídos em oito semestres. Totalizando 3.205 horas e 120 créditos, assim distribuídos.

- vinte e cinco componentes curriculares **obrigatórios** que garantirão a formação geral e básica no campo da Pedagogia (47 %);
- doze componentes curriculares **optativos** escolhidos num elenco de 66 disciplinas pertencentes a 18 Departamentos (23%);
- estudos e experiências **extra-escolares** (10%);
- atividades de caráter eminentemente aplicado relacionadas com a prática da **pesquisa em educação** (10%);
- **estágios** em atividades e instituições diversificadas (10%) (FACED, 2012).

Do 1º ao 5º semestre eram destinados aos componentes curriculares obrigatórios e as disciplinas optativas a partir do 2º semestre. Nos 6º e 7º semestres, as demais optativas e Orientação Monográfica que pode, a critério do estudante, ser individual ou coletiva. E os estágios podiam ser realizados do 1º ao 8º semestre (FACED, 2012). A distribuição dos componentes curriculares revelam uma ênfase para as disciplinas (70%) em detrimento dos componentes voltados para a prática (30%).

Embora, todas as disciplinas possam tratar seus conteúdos de forma interrelacionada com a prática, Didática, Currículo, Avaliação e Educação e Tecnologias Contemporâneas, Recreação, Metodologias (do Ensino Fundamental, Ensino da Língua Portuguesa e do Ensino da Matemática), Arte e Educação, apresentam em suas ementas²⁷ relação com a prática da docência entretanto, todas voltadas para o Ensino Fundamental.

²⁷ Ver ANEXO A.

A fundamentação teórica do currículo afirma em seu último parágrafo que essa proposta está pautada numa compreensão que a formação do Pedagogo não se esgota no curso de Graduação, portanto a Universidade é responsável por desenvolver programas de Pós-Graduação e educação continuada.

Após muita polêmica no meio acadêmico, as DCN para o curso de Pedagogia foram aprovadas em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e determinaram a extinção do Curso Normal Superior, atribuindo ao curso de Pedagogia a missão de formar os professores dos primeiros anos de escolarização. A partir desse novo direcionamento a formação do Pedagogo passou a ser fundamentalmente voltada para docência da EI e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (SIEF).

Então em 2009, o curso passou a ter oito semestres com diversas modalidades de componentes curriculares, totalizando 3 316 horas, distribuídas da seguinte forma:

- Trinta e três disciplinas obrigatórias, oferecidas do 1º ao 7º semestre, referente a formação básica e profissional, no campo da Pedagogia;
- Sete disciplinas optativas, escolhidas pelo estudante num elenco que têm como função complementar a formação básica e profissional, do 6º ao 7º semestre, escolhidas em um elenco oferecido por vários Departamentos;
- Atividades Complementares - estudos e experiências extra-escolares, de livre escolha do aluno, realizados ao longo do curso;
- Estágio Supervisionado – que será composto por quatro componentes curriculares a iniciar no 3º semestre e se desenvolverá em instituições escolares e não-escolares;
- Trabalho de Conclusão de Curso – TCC - componente curricular, do tipo produto, que representa a culminância dos estudos no campo da pesquisa em educação, previsto para o 8º semestre;

O avanço, no que diz respeito à formação para a docência na EI, foi em relação à disciplina optativa Arte-Educação que assumiu o caráter de obrigatória e a inclusão da disciplina Educação Infantil (obrigatória) e Práticas Educativas em Educação Infantil (optativa).

O currículo atualmente apresenta uma proposta diversificada, entretanto, permaneceu a desproporção muito grande entre a carga horária das disciplinas (2 754 h) e as atividades práticas (562 h).

A carga horária ficou assim distribuída:

Especificação	Carga horária
32 disciplinas obrigatórias de 68 horas	2 176
01 disciplina obrigatória de 102 horas	102
Sob-total de disciplinas obrigatórias	2 278
07 disciplinas optativas com 60 horas	476
Total de horas com disciplinas	2 754
04 componentes cobrindo o Estágio Supervisionado	300
Atividades Complementares	100
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	102
03 Seminários Interdisciplinares	60
Total	3 316

Figura 1 – Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia

Essa desproporção entre a teoria e a prática exerce um impacto na formação do professor que ao chegar na escola encontra as dificuldades inerentes a exercício docente e também aquelas referentes ao contexto da escola, sem o devido preparo.

Portanto, a distribuição da carga horária teoria e a prática mais equilibrada e a serviço de uma formação integrada, contextualizada, reflexiva contribuiriam para uma atuação mais fundamentada do professor. Os conteúdos abordados, em estreita relação com o desenvolvimento das competências necessárias, enriqueceriam o processo a partir da aproximação com algum contexto educacional, ensaiando a construção de alternativas para lidar com as singularidades ali presentes. Nesse sentido, não aconteceria o impacto de “não sei o quê fazer agora”, de forma tão angustiante quanto o que vem acontecendo, quando as professoras assumem sua função como docentes depois de concluírem os cursos. Abaixo a resposta de uma professora quando perguntei como se sentiu quando começou a atuar como docente na EI :

Há, há, há... Desesperada!!! Eu me perguntei: “o que eu estou fazendo aqui?” Eu cheguei no salão à tarde e vi as crianças em plena atividade

gritando, correndo, aí sentei no salão com as cadeiras, depois veio aquela menininha de três anos e com a voz muito alta, muito estridente. Então eu me perguntei: Meu Deus, o que que eu estou fazendo aqui? Eu acho que vou dar meia volta, eu vou embora deste lugar (entre risos). [...] O que fazer com as crianças. Como me comportar enquanto professora de crianças tão pequenas. Que conteúdos trabalhar, trabalha conteúdos? E a metodologia? [...] e a relação? Qual o jeito de chegar nelas? (Estrela - Entrevista)

As questões que se constituíram num conflito para a professora, são básicas para um professor com a formação em Pedagogia ficar desorientado. E penso que se tivesse um contato de pelo menos seis meses de um estágio supervisionado, essa situação seria bem diferente. O professor saberia que espaço com muitas crianças brincando livremente tende a ter barulho, que não existe uma forma pré-definida de estabelecer a primeira relação, a gente tem que ir tentando algumas alternativas dependendo da situação e da reação vamos investindo na qualidade/intimidade da aproximação ou mudando de estratégia. E a professora de EI tem que ter várias alternativas no seu repertório, só para conquistar a primeira atenção, como por exemplo: oferecer um brinquedo; fazer uma pergunta; pedir para ver algum objeto na mão da criança; fazer um movimento corporal engraçado; dizer 'vou te pegar'; cantar uma música com movimento; mostrar uma revista; etc..

São habilidades que se fortalecem na prática, contudo o curso de Pedagogia pode proporcionar esses momentos de relação direta com as crianças de forma sistematizada. Conforme tratado anteriormente na seção anterior sobre a profissionalidade, se a formação tivesse sido construída na articulação que permitisse a prática reflexiva da teoria especializada num contexto vivencial (NÓVOA, 2012; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005), a professora Estrela teria uma reação bastante diferente de desespero.

O depoimento de outra professora, que cursou a disciplina, atualmente obrigatória²⁸, de Educação Infantil, revela:

Pra mim a questão foi um pouco difícil. Foi um choque. Eu atuei num grupo, três e quatro. Quando eu cheguei nessa escola, era uma sala pequena, eu acredito que deveria ser do tamanho desta sala (referindo-se a sala da entrevista que mede aproximadamente 9 m²). Se fosse maior era um pouquinho só. E eu tinha 12 crianças e duas com necessidades especiais sendo uma autista, a outra não andava e não falava. Tinham três anos de

²⁸ A disciplina Educação Infantil passou a integrar o currículo do curso de Pedagogia em 1999, com 4h semanais, perfazendo um total de 68h semestral.

idade. Eram meninos. Então foi difícil para mim porque era uma sala quente, apertada [...] E era super-difícil prá mim, porque a sala pequena, perdia um tempo para afastar as cadeiras. A auxiliar de classe às vezes demorava prá chegar, então já tinha que ajeitar, a criança que era autista não ficava quieto (risos) toda hora abriam a porta e eu tinha que ficar olhando, porque podia cair. Então era difícil prá mim. As crianças toda hora querendo sair, eu ia organizar os outros na rodinha os outros queriam sair, o que era deficiente começava a chorar demasiadamente, eu deixava um prá ir cuidar do outro. Então foi muito difícil. (Mar - Entrevista)

Na situação vivida pela professora Mar, por exemplo, associada à questão da especificidade da EI ainda tinha a questão da Educação Especial, que também tem suas especificidades, sem nenhum suporte técnico ou mesmo de colaboração, já que ficou sozinha em muitos momentos conforme declarado acima.

Eu me senti insegura. Extremamente insegura, apesar de já ter tido um filho, ter essa experiência da maternidade é diferente de você trabalhar com um grupo de crianças sem experiência prévia. (Flor - Entrevista)

Para mim foi um impacto. Porque eu não sabia como lidar com aquelas crianças tão pequenas que não sabiam se expressar como as crianças de quatro cinco anos que eu estava acostumada. Então eu pensava: meu Deus como eu vou ensinar essas crianças tão pequenas de modo que elas participem, acompanhem o que eu proponho? [...] (Brisa - Entrevista)

Ao escutar essas professoras ficou evidente que, ao se depararem com a prática, se chocaram e sentiram o efeito de uma formação eminentemente teórica.

A professora Brisa, em outro momento da entrevista relata como superou um das questões mais desafiadoras, no meu modo de avaliar: como estabelecer uma comunicação horizontal (sem autoritarismo) com as crianças, interagindo e percebendo-as, ou pelo menos tentando, a partir do ponto de vista delas.

Eu descobri que a criança desta faixa etária gosta de brincar e de brincar muito. Que não adiantava ficar lá com blá, blá, blá com elas, que elas só aprendiam se estivessem brincando, experimentando com elas. E não eram coisas complexas, eram simples. Educação Infantil é complicado porque às vezes a gente não quer averiguar, pesquisar esse simples que a criança gosta de saber. E com elas eu aprendi isso. Isso pra mim foi marcante eu aprendo brincando conheço coisas aparentemente simples para o adulto mas que agente nunca se permite perguntar, investigar.. e para as crianças era aquilo era complexo e importante. Então eu aprendi a trabalhar com esse universo. Um pouco sair deste lugar de adulto e aprender um pouco, entrar um pouco nesse meandro da cabeça infantil, como ele quer saber isso, aparentemente isso pra mim era supérfluo, era simples, mas quando eu aprendia com eles, poxa a criança tem razão, isso dá panos prá manga, pra gente discutir, pra

gente averiguar. A questão do aprender brincando e as coisas simples do dia-a-dia, que a criança aprende por se apropriar, acho que foi marcante (Brisa - Entrevista).

Perguntei a professora Brisa como, quando e onde ela realizou este aprendizado, pois através de seu depoimento o curso inicial (Pedagogia) não contribuiu nisto. Ela respondeu:

Foi na prática, e a resistência das crianças em aprender aquilo que eu achava que deveria aprender. [...] Eu aprendi que eu não poderia impor as coisas para elas. Eu tinha que tentar sentir o que elas estavam querendo no momento. [...]. Mas, pra mim brincar é esse estar, esse movimento do corpo que agente precisa muito ler nas crianças pequenas. Não necessariamente é brincar junto... é estar brincando com brinquedo... É a criança estar ali e você estar atento, hoje a turma não está com clima pra isso. Vamos fazer outra coisa. Isso pra mim foi um aprendizado. Que foi bom, foi muito bom! Fui aprendendo e conhecendo essas faixas etárias. [...] No curso de Pedagogia, se eu tivesse tido alguma formação sobre o processo do brincar na Educação Infantil, que o brincar é uma ação precípua da criança, pra ela conhecer o mundo, significar o mundo, e trabalhar essas questões, com certeza eu não penaria tanto. (Brisa - Entrevista)

Estes depoimentos evidenciam que, são realidades desafiadoras, principalmente, para quem está no início da carreira. Fica explicitada também a defasagem do currículo no tocante a dimensão da ludicidade no ensino da EI.

É importante ressaltar uma mudança significativa nesta reformulação em relação ao estágio a partir do 3º semestre e não a partir do 1º, como está previsto no currículo modificado em 1999.

Segundo o previsto no Art. 2º do regulamento de Estágio do curso de Pedagogia o estudante deve se matricular no componente curricular Estágio a partir do 3º semestre, em áreas de atuação do Pedagogo: Docência da Educação Infantil ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na participação da gestão da escola, no apoio pedagógico a atividades educativas escolares e não escolares e em coordenação pedagógica nas redes de ensino (FACED/UFBA, 2012).

Contudo, no Art. 3º esclarece qual o funcionamento desse componente curricular:

Em cada componente curricular do Estágio haverá um professor responsável que dará orientações em reuniões que acontecerão semanalmente, sendo que o mesmo professor distribuirá seus alunos para os locais do estágio. Este professor também visitará, pelo menos, duas vezes por semestre o aluno estagiário, acompanhando-o, avaliando-o e registrando as informações sobre

sua atuação para futuras sugestões e encaminhamentos nos encontros semanais com a turma ensino (FACED/UFBA, 2012).

Essa se constitui uma excelente oportunidade para reflexão-ação ou o desenvolvimento daquela prática a qual Nóvoa (2002) chama de *práxis reflexiva*.

Importante também ressaltar a relevância da avaliação que deveria funcionar como um grande sinalizador das lacunas a serem superadas no percurso do curso de Pedagogia, sejam de ordem teórica, ou competências e habilidades de qualquer outra ordem, tais como: desenvoltura corporal, criatividade, reflexão crítica, capacidade de interação com as linguagens corporais, artísticas, a predisposição para o lúdico. Será que a avaliação através do conceito de nota aliada ao cumprimento dos créditos, tem considerado as habilidades do estudante? E para o professor de EI, como tem sido a sua auto-avaliação ao se deparar com a prática? Será que a presença do lúdico ao longo do curso de Pedagogia agrega conhecimentos e habilidades importantes?

Para a Professora Brisa, conforme os depoimentos acima prestados durante a entrevista declarou que o curso deixou lacunas, principalmente, na atividade preponderante na EI: o brincar. E em sua carta²⁹ também trouxe a questão apontando a falta de ludicidade:

o meu curso de Pedagogia não foi muito lúdico, porque a maioria dos professores do curso eram excelentes transmissores de teorias, mas não faziam nenhuma relação com os aspectos práticos dos vários níveis de ensino (Brisa - Carta).

A professora Estrela, em sua carta declarou que o curso de Pedagogia não foi lúdico como um todo mas, viveu momentos lúdicos a exemplo da Disciplina de Avaliação:

Na FACED as situações lúdicas foram vividas nos primeiros semestres. Lembro-me de uma disciplina sobre avaliação ministrada pela professora A. E. C. na qual aprender sobre avaliação escolar foi algo extremamente gratificante, desafiador e gostoso. Usamos uma série de linguagens para nos enveredarmos no universo da avaliação, inclusive a literatura. Um dos livros que usamos e que mais gostei foi *Uma aprendizagem ou livro dos prazeres* de Clarice Lispector. (Estrela- Carta)

É indispensável que o estudante de Pedagogia, provavelmente futuro professor, perceba que os conhecimentos sistematizados na academia são fundamentais para aplicar na prática

²⁹ Foi um dos instrumentos de coleta de dados, descrito no Capítulo 2.

profissional. E poderá perceber isso de forma mais funcional se durante o curso da sua formação puder ir a campo. Dessa maneira, haverá condições associar iniciar o exercício da sua profissionalidade, construindo, de forma lúdica, a sua formação através da ação/reflexão/ação. Nesse sentido o Parágrafo Único do Art. 5º que se refere ao projeto pedagógico do curso de formação é muito claro:

A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, MEC/CNE, Art 5º, 2002).

Dessa maneira, temos de forma oficializada o que há muito já se sabe: o curso de formação de professores de El carece de uma constante interação de seus aprendizes com o lócus de sua futura atuação.

Embora essa falta de articulação não seja uma novidade, vejo que apesar dos esforços empreendidos pela FACED no sentido das reformulações curriculares, das iniciativas individualizadas de alguns professores e projetos de iniciativa da própria Universidade como Atividade Curricular em Comunidade - ACC³⁰, essas medidas ainda não resultaram em uma mudança suficientemente capaz de superar essa lacuna.

Azevedo (2009) também enfatiza a articulação entre teoria e prática na formação docente, de forma que a teoria deve estar a serviço de um entendimento da prática. Destaquei das entrevistas com as professoras um depoimento da professora Brisa que, na minha análise, retrata bem essa questão dos conteúdos de algumas disciplinas, principalmente a Psicologia e a Didática. Embora ela tenha criticado o curso por falta de articulação com a realidade da prática, em algum momento reconhece que esses conhecimentos são importantes e de alguma forma contribuiram para sua ação docente por que uma professora fez com que ela percebesse isso:

³⁰ ACC é uma proposta educativa, cultural e científica desenvolvida por professores e estudantes da UFBA, em parceria com grupos comunitários, que articula ensino, pesquisa e sociedade. A ACC é uma disciplina de natureza complementar inserida nos cursos de graduação e que possui carga horária total de 68 horas semestral. Como componente curricular, a ACC tem características comuns às demais disciplinas, tais como obrigatoriedade, carga horária, e propósito acadêmico; entretanto, diferencia-se pela sua proposta interdisciplinar e por isso cada ACC é composta de pelo menos 03 (três) diferentes cursos de graduação e funciona com o mínimo de 08 (oito) e o máximo de 14 (quatorze) alunos por ACC. (informação retirada do site da instituição)

Psicologia da Educação a gente estudava Piaget, mas só estudava as fases. Não sabia porquê e nem para quê. Estudava Vigotski, mesmo de forma muito “en passant”. Então, assim... o que isso tem a ver com o desenvolvimento de criança? O que tem a ver com desenvolvimento de infância, para a prática de ensino para criança pequena?[...] Mas, que eu só percebi depois com o amadurecimento. Eu pensei, poxa o que eu vi naquela disciplina foi importante [...] A gente ter feito Introdução a Filosofia, Introdução a Sociologia, e depois Sociologia da Educação, Introdução a Psicologia, e depois as Sociologias, Filosofia e Psicologia vinculadas a educação. Isso acho importante porque dá uma certa base para nossa formação teórica. Alia com a prática depois. Teve uma professora que me marcou mas, eu peguei essa professora no último semestre. Infelizmente, eu peguei essa professora no último semestre que foi A. C. D., que me ajudou a clarear qual era a função daquelas teorias que eu aprendia, que era Filosofia, Sociologia, Psicologia, como era que essas disciplinas ajudavam a alicerçar nossa prática. (Brisa - Entrevista)

Ao ouvir os depoimentos das professoras durante as entrevistas, muitas vezes me identifiquei com os conteúdos das mesmas. Entretanto, ao ouvir este da professora Brisa, lembrei da minha formação mais fortemente porque eu também fui aluna desta professora e até hoje lembro desse jeito com o qual ela trabalhava os conteúdos da Didática, de forma contextualizada, incentivando as alunas a descobrirem a sua própria identidade, a sua marca singular, seu próprio jeito. E ela valorizava isso. Ademais, nos fazia criticar, questionar. As teorias, eram uma referência e não uma receita. Nós podíamos criar nosso estilo de aula, respeitando as nossas características pessoais, as nossas experiências. A aula passava e a gente se sentia leve, alegre, rica de conhecimentos. Foi a disciplina mais marcante que tive no meu curso de Pedagogia. Digo que, para mim, foi a mais lúdica.

Examinando as ementas das disciplinas, obrigatórias e optativas, presentes no currículo do curso de Pedagogia (Anexos A, B, C e D), identifiquei em todas elas conteúdos relevantes e necessários para a formação de todo professor. Identifiquei também, que podem ser ministradas levando em consideração essas necessidades em relação aos pontos principais no que diz respeito aos conteúdos e metodologia para a docência na EI. Além disso, a disciplina Educação Infantil (EDC 290) ministrada na Faculdade de Educação, na UFBA, integra o rol das disciplinas obrigatórias desde a reforma de 1999 a 2008, a qual está definida nos seguintes termos:

Estuda os referenciais e as bases legais da educação infantil no Brasil, assim como, pressupostos e princípios que nortearam e norteiam as políticas para educação da criança de 0 a 6 anos. Analisa os conceitos mediadores das

práticas pedagógicas historicamente constituídas na educação infantil brasileira e os dispositivos didático-pedagógicos que operam nestas práticas pedagógicas, suas bases epistemológicas e teóricas (FACED/UFBA, 2012).

Apresentam uma íntima aproximação com os conhecimentos necessários e indispensáveis para a professora EI, conforme já exposto a partir da análise dos documentos oficiais, entretanto não aborda o lúdico como linguagem infantil e dimensão fundamental à EI.

A disciplina Recreação (EDC 236) é a que mais traz explicitamente as possibilidades de práticas lúdicas porque lida diretamente com a recreação, o lazer e o jogo, para além da escola, inclui a comunidade e o trabalho. Entretanto, essa disciplina não foi lembrada por nenhuma das professoras, nem durante as entrevistas, nem no conteúdo das cartas.

Recreação e lazer no contexto histórico, sócio-cultural e de educação nacional contemporâneo. Jogo: Teoria, valores, seleção, características. Pequenos e grandes jogos. Modalidades recreativas e de lazer na escola, na comunidade e no trabalho. (FACED/UFBA, 2012)

Provavelmente, não tenha sido cursada por nenhuma das professoras, já que é uma disciplina optativa. Contudo, na minha forma de entender, deveria ser uma disciplina obrigatória, tendo em vista que o curso habilita os Pedagogos a atuarem na docência da EI e nas SIEF.

Outra disciplina obrigatória que apresenta uma ementa muito relacionada aos jogos é Arte e Educação (EDC 304):

O significado histórico-cultural do jogo; suas concepções filosóficas, psicológicas e sociológicas. O jogo no processo de mediação da aprendizagem. Aspectos metodológicos e didáticos referentes aos jogos. Construção e desenvolvimento de atividades lúdicas voltadas para as séries iniciais do ensino fundamental e reflexão sobre elas (FACED/UFBA, 2012).

Embora, esteja voltado para SIEF, se possibilita a vivência de atividades lúdicas e, possivelmente, contribui para a formação do professor que atuará na EI, também.

A disciplina Optativa Dimensão Estética da Educação (EDC 251) aborda o lúdico no processo educativo a partir dos contextos pluriculturais:

Significado do lúdico e do estético no processo de transmissão do saber e do conhecimento em contextos pluriculturais. A criança, o brincar e a criatividade. Dimensão estética da cultura negra na Bahia. O conceito nagô de Odara, bom e bonito; conjunção de técnico e do estético. Arte Sacra

Negra e Arte Sócio Lúdica. Formas de Comunicação nas culturas de participação (FACED/UFBA, 2012).

Além dessas já mencionadas, tem o componente curricular Educação e Identidade Cultural (EDC 248) que aborda, como o nome diz, a identidade cultural. Expressa uma tênue articulação com o aspecto sociocultural da criança, sem entretanto, enfatizar a cultura lúdica na constituição da sua identidade.

Brasil, país pluricultural. Conceito de alteridade. Aspectos históricos do colonialismo e do neo-colonialismo. Ideologias de recalçamento da identidade cultural nacional. Processos civilizatórios, valores culturais, linguagem e a afirmação sócio-existencial. Valores da comunidade negro-africana na Bahia. Acesso ao simbólico. Processos de socialização e educação comunitários. A criança e seu mundo sócio-cultural (FACED/UFBA, 2012).

Ainda tem uma disciplina optativa, que foi incluída no currículo a partir da reformulação em 2009 que é Práticas Educativas em Educação Infantil que tem como pré-requisito a disciplina Educação Infantil (EDC-290).

Descreve, analisa e debate práticas educativas em educação infantil, levando em consideração as especificidades contextualizadas do desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos de idade, vinculadas aos cuidados e aprendizagens eleitas como importantes para o contexto histórico em que vivem (FACED/UFBA, 2012).

Outra disciplina que foi incluída depois da reformulação de 2009 foi Política e Educação cuja ementa sugere a possibilidade de um trabalho de campo nos espaços de EI que pode ser extremamente lúdico:

Noções básicas sobre a aplicação da Ciência Política na educação. Poder e Educação. Educação como política social, enfatizando os novos processos políticos decorrentes da reorganização das formações sociais contemporâneas. Análise das políticas educacionais no Brasil atual, **ressaltando aquelas que dizem respeito à educação infantil** (grifo meu) e ao ensino fundamental, assim como à formação e identidade do profissional da educação (FACED/UFBA, 2012).

Compreendo essa disciplina, como estruturante da carreira do professor, entretanto, ela é oferecida como optativa. Diante de toda a problemática que se encontra a educação, como contribuir para a formação de agentes transformadores sem a visão ampliada e articulada entre o lugar que ocupa no sistema social e a rede poder, política, social, profissional ao qual é partícipe? Sem essas conexões o professor, trabalhador da contradição, se sente numa perigosa encruzilhada onde as dificuldades econômicas, sociais, culturais, políticas exercem

impacto direto em sala de aula, na vida do professor e na dos estudantes. Como não aproveitar cada disciplina para esse exercício reflexivo, que dará suporte para o exercício posterior de sua profissionalidade?

A partir dos conteúdos trabalhados numa disciplina como essa, ou outras citadas anteriormente, o estudante pode construir os nexos de situações, aparentemente isoladas, com o contexto global. E poderá fazer isso muito com a presença da ludicidade nos componentes curriculares. Tudo numa perspectiva do real que a ludicidade promove.

As disciplinas podem ser um meio de construir o *conhecimento na ação* e a *reflexão na ação* (SHOÖN apud GARCIA, 1998). O conhecimento na ação é aquele que se refere ao aprendizado de como fazer está ligado a ação. É difícil de ensinar, pois temos dificuldade de torná-lo explícito. A reflexão na ação está relacionada a uma atividade cognitiva consciente no processo de sua ação. Através dessa reflexão ação o professor, pode resolver problemas numa situação onde não há uma predeterminação de ação. Então, ao resolver o problema, constrói conhecimento novo. E nesse processo, a improvisação assume um lugar de destaque. Na busca de combinações e recombinações, utilizando vários elementos que podem acessar, saberes, na situação com a qual se depara (GARCIA, 1998).

O conhecimento pautado num processo de integração de teoria, ação e reflexão, contempla a ludicidade, na compreensão adotada nesta pesquisa³¹.

Segundo os depoimentos³² das professoras, que participaram desta pesquisa, a ludicidade ainda não é uma constante em todos os componentes curriculares do curso de Pedagogia. Todavia, há professores que conseguem ministrar os conteúdos das disciplinas, de forma que os estudantes avaliam como um processo lúdico. Ao ler os depoimentos abaixo retirados das cartas enviadas, é possível identificar o que acabei de afirmar.

Acredito que a possibilidade de atuação prática deva ocorrer nos primórdios do curso de Pedagogia, pois a teoria que não é constantemente comparada com a realidade (vivenciada) acaba por não ser absorvida como de fato deveria (assim creio). Não consigo citar disciplinas que tenham sido lúdicas (por falha minha ou do curso, não sei dizer), pois adquiri mais interesse e conhecimento com a ludicidade na prática, com a experiência na escola de

³¹ Ver Capítulo 3, Seção 4

³² Tanto nas entrevistas como através das cartas.

Educação Infantil que atuei por 4 anos (principalmente observando as colegas mais experientes) (Flor - Carta).

Acho que o curso seria lúdico se houvesse mais tempo de prática orientada com crianças do ensino fundamental e infantil direcionada a trabalhar temas com ludicidade como matemática através de jogos ou envolvendo dramatizações da vida prática (Lua - Carta).

No decorrer do curso tive algumas disciplinas que me marcaram. Pois além da teoria e prática exploraram a ludicidade. Educação Infantil e Educação e Ludicidade foram algumas destas disciplinas, pois levaram para a sala de aula o lúdico (Mar - Carta)

Formar o futuro professor para que tenha condições de agir diante da sua realidade é preciso preparar-lhe, com saberes, visão crítica e recursos que ele saiba adaptar, recriar em conformidade com o contexto produzir/apropriar-se do saber. Isso significa romper com a alienação entre os docentes e os saberes à qual Tardif (2002) se reporta. Diz isso porque o professor no seu processo de formação não seleciona, não define e nem controla os saberes pedagógicos, curriculares, nem os disciplinares. Ou seja, são saberes que a instituição transmite e controla e o estudante, futuro professor, irá criticar como puramente teóricos, abstratos. Mas, isso decorre do distanciamento nas relações social, epistemológica, institucional. *Nenhum saber em si mesmo é formador. Lidar com condicionantes e situações é formador* (TARDIF, 2002, p. 49).

Nessa perspectiva, D'Ávila(2009) sinaliza sobre a importância da integração da dimensão do sensível e do lúdico a partir de uma atenção voltada para a história de vida na formação de professores:

Não se pode dar uma visão quixotesca de tudo poder enfrentar, nem o seu inverso ou a visão fracassada de nada poder. Nesse sentido será preciso pensar em curso de formação onde o binômio teoria-prática não se oponha e nem se distancie. [...] Portanto, o trabalho com as histórias de vida ganha relevo especial. É a partir dessa escuta e desses registros e socialização das histórias de estudantes, futuros professores, que poderemos exercitar a dimensão do sensível e da ludicidade (D'ÁVILA, 2009a, p. 65).

O lúdico, a dimensão sensível, a relação teoria e prática estão presentes no nosso cotidiano, ao longo da história de vida. Entretanto, a maior parte do tempo, na academia são esquecidos. Contudo, são fundantes para a constituição da formação e da profissionalidade, de todo profissional, principalmente do professor de EI, que vai lidar com crianças. Mais do que saber sobre criança e todas as teorias relacionadas, precisa se relacionar com elas através do lúdico.

Mais do que saber sobre jogos precisa saber brincar. Os conteúdos trabalhados em cada disciplina, em cada componente curricular, carece de uma correspondente reflexão pautada na prática. Luckesi (2009) corrobora com essa ideia ao afirmar:

Sejam quais forem os conteúdos, eles precisam estar a serviço da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento do educando. [...] Aprender conteúdos é aprender um modo de ser, de ver e de agir no mundo, para o bem de si mesmo e do outro (LUCKESI, 2009, p. 52)

Então, para aprender o modo de ser, ver, agir numa perspectiva de relação com o outro, nada mais rico que a própria vida. No próximo tópico algumas reflexões sobre a ludicidade presente na história de vida e as repercussões para a formação do professor de EI.

4.5 HISTÓRIA DE VIDA E LUDICIDADE: UMA FORMAÇÃO PARA ALÉM DA FORMALIDADE

O profissional em suas atividades revela o que foi feito dele ao longo de sua história. Essa história se constitui de suas experiências na família, na sociedade, nos diversos ambientes pelos quais transitou. Essas experiências influenciam o seu jeito singular de perceber e intervir no contexto no qual está inserido, com as emoções, sentimentos, conhecimentos, atitudes que são frutos de tudo que viveu, e vive.

Se abordamos a vida das pessoas na globalidade de sua história, as variações dos registros nos quais elas se exprimem, e as múltiplas facetas que elas evocam de seu percurso, é realmente difícil não tomar consciência das sinergias positivas ou negativas entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sociohistóricas, espirituais, por exemplo, que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e, assim, da identidade (JOSSO, 2007, p. 416)

Considerando que cada professor vivencia experiências distintas ao longo da sua história de vida e, de acordo com suas singularidades, o processo de sua formação tem significados diferenciados, ainda que seja no mesmo curso e instituição, de acordo com o jeito de processar as informações e relacioná-las com suas aprendizagens anteriores ao curso.

A professora Estrela, em entrevista, revelou que viveu momentos lúdicos na sua infância e na adolescência e foi a dimensão do lúdico que supriu, no seu modo de entender, as dificuldades encontradas quando assumiu a docência

Eu diria que totalmente, sem essa via do lúdico eu não conseguiria ficar sendo professora de educação infantil. Mesmo porque eu acho que essa é uma das coisas mais gostosas, mais prazerosas e mais significativas que é ter essa possibilidade. O professor de educação infantil tem essa possibilidade e tem essa obrigação. Eu diria que nem é só a possibilidade tem essa obrigação, de se valer do lúdico, das linguagens, da ludicidade na sua prática porque sem essa dimensão você não consegue fazer uma prática de qualidade, que seja respeitosa para com as crianças, que considere a criança, então eu vou por aí. Então a música o teatro, o fantasiar, o dramatizar, o brincar, o correr, é fundamental. E como eu sou uma pessoa que sempre gostei ao longo da minha vida deste universo das artes, é uma coisa que eu aprendi a construir esse gosto por música e por teatro, artes plásticas, então, isso também me ajudou muito na minha prática e eu não vejo uma prática de educação Infantil onde a ludicidade não esteja presente (Estrela - Entrevista).

Esse prazer, que a professora Estrela sentiu ao longo da sua infância e adolescência, deram sustentação para sua prática. Ela que não considerou o curso de Pedagogia totalmente lúdico, mesmo assim se identificou e julgou lúdicas: a disciplina de Avaliação, que citei no tópico anterior, e uma disciplina que cursou na Escola de Teatro.

A forma e o conteúdo da disciplina, o professor Jorge Gaspari e os amigos que fiz lá foram significativos. Os exercícios corporais, as técnicas teatrais fizeram das aulas situações lúdicas (Estrela - Carta).

Na história de vida do professor, é possível estabelecer os nexos existentes entre a sua prática e as experiências vividas que influenciam essa prática. Josso (2007) descreve como transformar uma experiência em formação:

As situações educativas são, desse ponto de vista, um lugar e um tempo em que o sentido das situações e acontecimentos pessoais, sociais e profissionais pode ser tratado em diferentes registros, a fim de facilitar uma visão de conjunto, de aumento da capacidade de intervenção pertinente na própria existência e de otimizar as transações entre os atores mobilizados pela situação do momento (JOSSO, 2007, p 416).

Nesta pesquisa, ao analisar a história de vida, busquei identificar especificamente as experiências que, consideradas lúdicas³³, contribuíram no fazer pedagógico, considerando que tudo que nos constitui enquanto indivíduos repercute, de alguma forma, no nosso exercício profissional. Num mergulho nas histórias de vida dos entrevistados, encontrei dados das

³³ Conforme compreensão síntese de ludicidade explicitada no Cap. 3.

relações familiares, escolares e da vida em sociedade que são também, contribuições para a formação de professor.

É importante olhar para a subjetividade do professor relacionando-a ao contexto sócio-histórico ao qual esteve inserido e, principalmente, como ele significou suas experiências. *Uma das mais profundas lições da história oral é a singularidade, tanto quanto a representatividade, de cada história de vida* (THOMPSON, 1992, p.174). Durante a formação essa história pode ser retomada a favor do aprimoramento.

Considerados como sujeitos de reflexividade, os professores são seres de memória, de cultura e de história, portanto tem e sabem o que dizer sobre si mesmo e sobre o mundo, através de várias linguagens, revelam ou ocultam o que suas interpretações e significações conforme sua conveniência (TEIXEIRA, 2006).

A professora Mar deixou muito claro em sua carta que sua experiência de ludicidade vivida na infância foi tão marcante que em sua prática docente ela também proporcionava experiência com a ludicidade, associado com o que aprendeu na Faculdade.

[...] todos aqueles contatos com a natureza para mim foram extremamente importantes na questão do meu desenvolvimento cognitivo e locomotor. As brincadeiras estavam presentes no meu dia-a-dia como: subir e descer em árvores, correr pelo “terreiro”, ir até a fonte buscar água e a minha preferida de todas, o balanço que meu pai costumava fazer de forma “improvisada” debaixo de uma árvore... Sem dúvida são registros que ficaram na minha memória como momentos lúdicos. [...] **Na minha experiência/prática como professora da EI, procurei levar a ludicidade para meus alunos com o que vivi na infância e um pouco do que estudei na faculdade.** Sempre buscando através do lúdico explorar o desenvolvimento físico locomotor e cognitivo do aluno. Um exemplo disso na brincadeira da amarelinha explorar os numerais (Mar - Carta).

A professora Brisa gostava de várias brincadeiras e viveu experiências diversas na infância que possibilitaram uma prática com as crianças de muito respeito a sua singularidade:

[...] eu brincava com meus 03 melhores vizinhos e amigos da infância de amarelinha, caracol, buscapé, esconde-esconde, como tínhamos um quintal, brincávamos também de fazer “cozinhado”, nem sei se esta palavra existe, mas era assim que chamávamos. O fogo e a comida de verdade, feita com carne charque, tempero verde, quiabo e abóbora ou outras verduras, eram cozinhados em uma panela ou lata de leite vazia. Esta era uma comida gostosa mesmo, feita por nós crianças. [...] Nunca usei a música ou as

brincadeiras, para condicionarem as crianças para obter silêncio ou sujeitá-las ao que eu havia planejado, sempre procurava sentir a disposição das crianças em interagir e/ou participar [...] (Brisa - Carta).

A professora Flor embora afirme que foi uma criança tímida, brincou na sua infância, foi com as colegas que aprendeu a usar o lúdico com as crianças. Hoje para ela a ludicidade faz acontecer a aprendizagem de forma significativa:

Desde sempre a ludicidade fez parte de minha vida. Sempre fui uma criança reservada (até tímida), mas a criatividade, brincadeira, movimento, enfim ludicidade, sempre estiveram presentes nesse momento tal peculiar da minha história. Lembro-me que a falta de recursos financeiros (família modesta) nunca foram impeditivos para atrapalhar o momento do brincar. Gostava muito de brincar sozinha e/ou acompanhada. Como mudávamos com frequência de locação, fazer amizades às vezes fica um pouco difícil. [...] Brincava em casa (especialmente de boneca, escola, etc) ou fora de casa (roda, baleado, amarelinha, esconde-esconde, etc). Tento aliar o lúdico em minha atuação profissional, não só com os alunos menores, mais também do ensino fundamental (é verdade que com menos proporção). Música, dramatização, imitações, jogos, brinquedos e brincadeiras, momentos de reflexão ... em quase todos os momentos em EI a ludicidade pode fazer parte, pois acredito que desta maneira a aprendizagem acontecerá de maneira significativa (Flor - Carta).

Identifico nessas falas que a forma como cada professora viveu o lúdico indica possibilidades de aprendizados, mas, a forma como significaram esses aprendizados está em consonância com a personalidade e o contexto sócio cultural de cada uma delas.

Segundo Josso (2007) a compreensão da variabilidade e a singularidade de cada pessoa no plano psíquico são acessíveis a partir de uma análise da articulação desta vida psíquica com o social e o cultural. Então um desejo intencional do indivíduo explica as diferentes habilidades criadoras em sua relação com o seu cotidiano. As abordagens bio-cognitivas explicam as diferentes reações em função da liberdade criadora de cada ser ao articular sua vida psíquica, cultural e social.

Sendo assim, a ludicidade vivida por todas as professoras terá uma influencia mas, não será determinante pois dependerá dessa interrelação individual com todas os aspectos do ser, a partir da história construída em seu contexto cultural e social.

Da mesma forma, afirma Josso (2007) o processo de formação se constitui

dos desafios e apostas nascidos da dialética entre a condição individual e a condição coletiva.[...] a narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão aos desafios de conhecimento ao longo de uma vida. Esses registros são precisamente conhecimentos elaborados em função de sensibilidades particulares em um dado período (JOSSO, 2007, p. 42-43).

Essa construção está intrinsecamente relacionada com o modo singular que cada pessoa reage diante de cada situação. A variabilidade e a singularidade deste plano psíquico relaciona-se ao processo de constituição de cada um, enquanto sujeitos únicos e ao mesmo tempo, influenciados pelas relações sociais. Durante o percurso da educação familiar e do convívio na sociedade, cada ser constrói significados a partir das suas experiências que podem ser dolorosas, tristes, depreciativas ou prazerosas, alegres, construtivas, a estas últimas, chamaremos de lúdicas. Durante essas experiências lúdicas o indivíduo se sente integrado nas suas dimensões físicas, emocionais e cognitivas.

Nessa perspectiva, como já dito no capítulo três, experiências que para uns podem ser lúdicas, para outros podem não ser, em função de diversos fatores relacionados às especificidades das histórias de vida, que por sua vez, tem influências do contexto sociocultural em que estas pessoas foram educadas e das individualidades.

Ao vivenciar essas experiências, quando lúdicas, a pessoa pode acessar determinados estados de integração que possibilitam uma ampliação do seu modo de perceber o mundo, integrando e ressignificando experiências vividas anteriormente, de forma que novos conhecimentos se agreguem e novos comportamentos possam ser adotados.

Dessa maneira, ao vivenciar momentos lúdicos na vida, ampliamos possibilidades de aprendizado, crescimento e formação. Para Josso (2007) para uma experiência transformar-se em formadora ela tem que estar atrelada a aprendizagem. Ou seja, é uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação.

A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e cultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais (JOSSO, 2007, p.49). Portanto, é um conceito de formação numa compreensão integrada da pessoa, tal qual a perspectiva da ludicidade adotada para essa pesquisa.

E a construção da experiência, na compreensão de Josso (2007) se dá em três modalidades a saber: ter experiência (quando se vive situações acontecimentos significativos sem tê-las provocado), fazer experiência (aquelas que foram provocadas pela pessoa que vive) e pensar experiência (refletir sobre uma e outra).

Quando se pensa sobre as experiências seja na modalidade provocada por nós ou não, analisando a lógica intrínseca a essas situações diversas, acontece o que Josso (2007) chama de *organização da significação existencial de um conjunto de experiências* (JOSSO, 2007, p. 51). Esse exercício implica em alargamento do campo da consciência, mudança, criatividade, autonomização, responsabilização, com repercussões de atitudes interior: uma abertura para si e para o outro; disponibilidade para variadas possibilidades; busca por uma sabedoria de vida.

O domínio dessas competências envolvem não somente a integração do saber fazer e de ter conhecimentos, mas também de subordiná-las a uma significação e a uma orientação no contexto de uma história de vida (JOSSO, 2007, p. 66).

Nesse sentido, as professoras que participaram dessa pesquisa, revelaram que naquele momento da entrevista tomaram consciência de determinadas relações entre sua história e sua prática docente. Buscar essa consciência entre o que se aprende enquanto cursa Pedagogia e as relações com a própria vida, podem ser experiência formadora extremamente lúdica. Seria muito bom se essa prática fosse frequente nos cursos de formação, especialmente para os professores de EI. No próximo Capítulo, os relatos das professoras sobre suas histórias de vida.

5. HISTÓRIA DE VIDA, FORMAÇÃO INICIAL E LUDICIDADE: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo apresento os dados coletados no campo e as análises realizadas em busca do meu objetivo: compreender como se fez presente (ou não) a dimensão lúdica na história de vida de professores da EI, incluindo a sua formação inicial no curso de Pedagogia, e suas implicações sobre o processo de formação inicial.

Esta tese teve seus argumentos construídos, inicialmente, em minha própria experiência e nas minhas observações. Ao longo dos meus estudos ela foi crescendo e agora tomou uma dimensão mais ampla, depois da análise das entrevistas e memoriais realizados na coleta de dados. A seguir, as falas das professoras e as minhas análises.

Vale ressaltar que as entrevistas e cartas³⁴, foram realizadas com um total de cinco professoras que concluíram o curso de Pedagogia na Universidade Federal da Bahia, entretanto em períodos diferentes.

A seguir a caracterização das professoras. A identificação se dará por nomes fictícios: Brisa, Estrela, Mar, Lua e Flor.

³⁴ O roteiro da entrevista consta no Apêndice A, e a consigna do memorial no Apêndice C.

Características Prof ^{as}	Conclusão do curso	Idade atual (anos)	Tempo de experiência na EI (anos)	Rede de Ensino
Lua	1989	46	01	Pública
Brisa	1997	42	16	Pública
Estrela	1999	36	15	Pública
Flor	2000	36	04	Privada
Mar	2010	30	02	Pública/Privada

Figura 2 – Caracterização das professoras

A professora Lua, embora seja, dentre as professoras entrevistadas, a que tem mais tempo de formada, é a que tem menos tempo atuando em EI. Teve, inicialmente experiência como Coordenadora Pedagógica, depois com o nascimento das filhas passou a se dedicar a família. Segundo seu depoimento, sempre teve vontade de atuar nesta primeira etapa do Ensino Básico contudo, a oportunidade somente surgiu em 2011, disse ela: “Eu tinha sede de trabalhar com isso, e alcançar de repente, quando apareceu a oportunidade, foi uma alegria muito grande prá mim”. Atualmente a professora Lua é concursada da Prefeitura e atua numa escola em um Centro Social na Cidade Baixa, em Salvador.

As questões norteadoras das entrevistas³⁵ foram agrupadas em cinco eixos versando sobre os seguintes temas: família; amigos; atividades relevantes; curso de pedagogia; atuação profissional, ludicidade. Ao final da entrevista, pedi que fizessem considerações finais, momento reservado para que pudessem dizer algo que não havia sido perguntado e que considerava necessário dizer. As cartas³⁶ também foram construídos a partir de uma consigna contemplando a infância, adolescência, juventude, o curso de pedagogia e a experiência inicial como docente na EI. Também solicitei que narrassem os sentimentos ao escrever a carta.

5.1 A PRESENÇA DA LUDICIDADE: VIVÊNCIAS, SENTIMENTOS, APRENDIZADOS

³⁵ Apêndice A

³⁶ Apêndice C

Nesta seção busquei investigar mais especificamente os dados para a análise do **primeiro eixo: ludicidade e aprendizados realizados** na vivência com a família, os amigos, e atividades marcantes ao longo da vida, identificando os sentimentos (compreendidos como a dimensão subjetiva das experiências: sensações, emoções e afetos).

5.1.1 Lembranças e aprendizados com a Família

As lembranças mais marcantes do período da infância e juventude

Todas as professoras conviveram com mãe e dentre suas lembranças marcantes da convivência na família, a brincadeira foi unânime.

A professora Lua conviveu com pai, mãe e irmãos. Brisa partilhou suas experiências numa família numerosa. Eram treze filhos, além do pai e da mãe. A professora Estrela não conviveu com o pai. Sua família integrava a mãe e os irmãos. Também a avó, a madrinha e a prima. A professora Flor viveu a infância com os pais e dois irmãos, ocasionalmente, um suporte da avó materna. A professora Mar, além dos pais, conviveu também com os avós paternos. Até os cinco anos de idade ela morou numa Zona Rural, e também tinha muita relação com um primo.

A brincadeira foi lembrada em primeiro lugar por quatro das entrevistadas dentre as lembranças marcantes, exceção feita a Estrela, que em primeiro lugar lembrou-se que tomava conta dos irmãos desde cedo porque a mãe precisava trabalhar. Mas, logo em seguida, lembrou das brincadeiras que realizavam juntos:

São muitas. Foi um tempo muito intenso e muito rico. Me lembro de tomar conta dos meus irmãos desde cedo porque minha mãe trabalhava na rua prá poder manter a gente. Então me lembro muito disso... de ficar com meus irmãos e tomar conta deles. Dar banho, dar o que comer. Lembro muito das brincadeiras que a gente fazia. Mesmo com essa responsabilidade que tive desde muito cedo lembro das brincadeiras em casa com os brinquedos, de comidinha com as panelinhas, mas também na rua com os vizinhos. Bairro da periferia, uma estrutura super precária, mas mesmo assim lembro das brincadeiras que a gente fazia. Era brincadeira de desfile. A gente pegava folha de bananeira, desfiava e fazia saias tipo de roupas indígenas. Fazia saias e também fazia cabelos[...] (Estrela - Entrevista)

O contato com a natureza foi citado, entre outras lembranças marcantes. Pude inferir que o contato com os elementos da natureza marcam de forma significativa as pessoas:

Como eu vivi na zona rural eu tinha muito contato com a natureza, era aquele brincar com o pé no chão, a terra, eu ia pra represa, tinha contato com o pasto, com alguns animais também, vaca, a questão de árvores também, meu pai costumava fazer pr'eu brincar, a questão do balanço. Ele improvisava. Ele pegava uma corda, uma tábua de madeira, amarrava, e pendurava no pé da árvore. Então, brincava de balanço direto. Saia com meu primo pra ir pro carneiro. Era uma bomba que bombeava a água para chegar em casa que não era canalizada ainda. E era mais isso assim. Essas coisas marcaram, porque é diferente da infância de hoje. Poderia ter vivido mais assim... (Mar - Entrevista)

No Mont Serrat me lembro muito da praia da Boa Viagem. Eu ia muito pra lá nas férias e eram todos os dias na praia, brincando. Também me lembro de uma casa que minha avó tinha na Barra do Paraguaçu que era na ilha e eu achava um lugar muito bacana. Lembro muito deste lugar. (Estrela - Entrevista)

E também tinha um pé de goiaba que fazíamos de gangorra, porque tinha alguns galhos bem resistentes, subíamos no pé, que era muito gostoso e também comíamos a goiaba. [...] Outra atividade que eu gostava muito e minhas irmãs maiores detestavam era pegar água na fonte para ajudar nas tarefas de casa. Como faltava muita água no bairro, onde morava, subíamos as escadas de mais ou menos 15 degraus, disputando para ver quem derrubava menos água. Como a minha panela era uma das menores, não sentia peso, mas minhas irmãs... O que era melhor mesmo era tomar banho na fonte de água cristalina e fresca, como eu era criança podia tomar banho lá. [...] Outro fato na minha infância que eu gostava muito era de mariscar na suburbana, meu irmão outro dia, recordando nossas lembranças da infância disse que pagávamos um mico. Que mico bom! Eu adorava! Íamos andando e voltávamos andando, não vou relatar a distância para não assustar, retornávamos para casa com as latas na cabeça cheia de mariscos, mariscar era um dos lazeres mais prazerosos para mim, fazíamos de vez em quando com minha mãe e meus irmãos. Ao mariscar (catar marisco) e ao mesmo tempo brincar na água não via o tempo passar.[...] (Brisa - Entrevista)

É importante salientar que as brincadeiras relacionadas incluem casinha, amarelinha, comidinha, desfile, mas também, de ser professor, fazer conta, buscapé, periquito e empinar arraia:

[...] a gente brincava de casinha, a gente brincava de folha de bananeira, de palmeira e fazia nossa casinha, e comidinha, brincava de fazer conta, brincava de bicicleta, de periquito, de empinar arraia, essas coisas, tudo que era interessante a gente fazia. Foi uma infância muito feliz que eu tive. (Lua - Entrevista)

[...] de cozinhado, de ser professor, chamávamos também alguns colegas da rua para isso, brincávamos também de buscapé, amarelinha e caracol que é um tipo adaptado de amarelinha. (Brisa - Entrevista)

A professora Flor lembrou-se da timidez na infância, seus problemas respiratórios e a relação de superproteção da família:

Na infância, assim, eu tinha uma infância feliz, lúdica, brincadeira era muito presente... Apesar de eu me lembrar que como sendo uma criança muito tímida, fora do contexto familiar eu tinha timidez, mas na vida familiar eu fui muito superprotegida, eu nasci com sete meses, eu tinha problema respiratório, enfim eu era muito superprotegida, primeira sobrinha, primeira neta, então... assim, apesar de tudo, eu acho que foi uma infância feliz! Uma infância que eu tive contato com diversos tipos de brincadeiras, de brinquedos, então prá mim foi positivo. (Flor - Entrevista)

Outro ponto que merece destaque em relação a essas lembranças marcantes é que somente uma das professoras se referiu ao momento da adolescência ou juventude:

Mas, eu vim para a cidade. Mas foi bom... E a adolescência para mim é uma fase de descoberta. A gente descobre novas coisas, tem também aquela fase da rebeldia. Mas foi uma fase de descoberta, a gente podia sair mais, vai pegando independência, começa a namorar, foi mais isso. (Mar - Entrevista)

No que se refere às relações, a professora Estrela mencionou os momentos de briga com a irmã: “tenho lembranças também de brigas com minha irmã (risos) de briga quer dizer, de eu apanhar”. Mas, também mencionou momentos de profunda afetividade em relação às recordações da sua mãe. E isso pode ser percebido através da sua expressão facial, no brilho dos seus olhos e no tom da sua voz que ficou diferente ao mencionar:

Lembro também da presença de minha mãe. Ela era muito carinhosa, afetiva. Uma lembrança de minha mãe que tenho e que é muito boa é assim, a gente ia prá creche, ela saia prá trabalhar e quando a gente voltava no final da tarde ela ainda não estava. Ela só chegava depois. Então, nos dias que acontecia dela chegar antes, ela geralmente arrumava a casa, fazia alguma coisa para comer e eu lembro muito de uma coisa que eu gostava muito deste período da infância que era assim: quando eu chegava e encontrava com ela. Prá mim era uma coisa maravilhosa! E lembro quando ela arrumava a cama e colocava um lençol limpo. Era muito cheiroso! São muitas lembranças... (Estrela - Entrevista)

Outro aspecto apresentado refere-se às diferenças do local onde brincavam. A professora Lua que mencionou ter morado em bairro popular e o acesso aos vizinhos era facilitado. Então ela brincava com as amigas, tanto na sua própria casa como na casa das amigas. Mas a professora Brisa, não tinha permissão para brincar em outro lugar senão, no quintal da sua casa, embora os amigos viessem brincar junto:

A gente brincava muito no quintal da nossa casa, porque meus pais não permitiam que a gente brincasse na rua (Brisa- Entrevista).

Eu gostava muito de brincar com minhas amigas, eu morei em bairro popular, onde a gente tinha acesso aos vizinhos pois não existiam aqueles muros altos, então eu tinha facilidade de ir na casa da minha vizinha, a vizinha ir na minha casa, e a gente combinava do que ia brincar[...]na minha infância, brinquei de jogo simbólico, o que chamamos de faz de conta, utilizando para isto brinquedos como panelinhas, fogãozinho, mobília, bonecas, quadro de giz, lápis caderno e também de pular corda, jogar peteca, bola comum, bola de gude, boliche, amarelinha, macaquinho, pega-pega, jogos de tabuleiro como dama e trilha, pega varetas, dominó, banco imobiliário, jogo da memória, baralho. Também brincadeira de roda, melancia, chicotinho queimado, estátua, esconde - esconde com três modalidades: as crianças se escondiam e um ia procurar. (Lua - Carta)

Nesta fala da professora Lua além de uma relativa liberdade em relação ao local, podemos perceber que ela deixa explícita a decisão sobre a brincadeira o que contribui essencialmente para a construção da autonomia e a socialização das crianças, pois não tendo o referencial do adulto para controlar, mediar os conflitos, as próprias crianças fazem seus encaminhamentos.

Somente a professora Estrela se refere explicitamente à indumentária e à dança como fontes de prazer e do uso do corpo como suporte para a brincadeira:

[...] lembro também de forma muito forte da escola e do ambiente da escola e da creche. Fiquei numa creche por pouco tempo, mas era um lugar que eu gostava muito! Quando era dia de chuva eu adorava. Porque a gente ia com a nossa roupa e chegava lá, a gente botava a roupa da creche. E nos dias de chuva a gente colocava roupas diferentes. Nos dias de chuva era vestido, macacão. E nos dias de sol era só camiseta e short. Era mais básico. Gostava muito da época da escola de 1ª a quarta série, que era uma época da infância. Era até dez anos a 4ª série. Eu gostava tinha festa de São João. E eu adorava a festa de São João! De me vestir, de dançar quadrilha. Tenho essas lembranças. [...] Lembro-me bem que gostava muito de ir a um terreiro de candomblé com minha vizinha, Dona Maria... Eu ia em dias de festa e gostava das danças, da música, das cores das roupas, e da comida. Ficava fascinada com tanto ritmo, gente e cores [...] As lembranças lúdicas de minha infância, no Arraial, vêm repleta de brincadeiras realizadas pelas ladeiras e ruas daquele bairro com meus vizinhos e irmãos. Como não dispúnhamos de muitos brinquedos, usávamos o corpo como principal, suporte de brincadeira. Então, as brincadeiras que demandava movimentos amplos e vigorosos eram vividas com muito prazer por mim, meus irmãos e nossos vizinhos, parceiros de brincadeiras. Gostávamos de brincar de pega-pega, de esconder, de bola, de bate lata, de boca de forno, de fita, de desfile, de concurso de cantar. (Estrela - Entrevista)

São lembranças diversificadas e marcantes que em seus diversos estímulos, situada no tempo espaço social e cultural de cada professora, contribuíram diferentemente para uma formação de cada uma dessas profissionais. A seguir, os aprendizados que elas reconhecem provindos dessas experiências.

Os aprendizados realizados com a família e a aplicação desses aprendizados na docência da Educação Infantil

Com relação aos aprendizados com a família (primeiro eixo de análise: ludicidade e aprendizados realizados), os relatos revelam que foram considerados importantes, em sua maioria, aqueles relacionados aos princípios éticos morais.

O que eu aprendi foi assim a questão do **limite** com determinadas coisas, a questão do **respeito** que você tem que ter, a questão do **que é certo, o que é errado**, na infância e na juventude, já dá para você distinguir mais ou menos o que é que é. (Mar - Entrevista)

São muitos. O da **honestidade** acho que foi uma virtude mais forte que aprendi. **Ser honesto, ser íntegro, ser uma pessoa ética**, é seu é seu, não é seu, não pegue. Isso era bem forte. São estes: integridade, honestidade, ser uma pessoa ética, respeito, acho que **respeito** é coisa muito forte. Ter **respeito ao outro, respeito a si** foram coisas muito presentes. E muito, muito essa dimensão de **solidariedade**. De ajudar. Isso num bairro mais popular isso é muito forte. Eu pude viver isso. Aprendi com minha família, minha mãe e também com meus vizinhos. Minha mãe saía e dizia: passe o olho. Então isso ajudou muito. (Estrela - Entrevista)

A questão da **honestidade e a responsabilidade**. Foram marcas bastante fortes que meus pais me ensinaram junto aos meus irmãos e acho que isso ficou em todos. Isso na sociedade de hoje é um defeito. (Brisa - Entrevista)

A **responsabilidade**, com as minhas coisas mesmo, com meus deveres, eu como estudante tinha o dever de cuidar dos meus estudos, ajudar minha mãe também foi importante nos momentos em que ela estava precisando, foi um aprendizado muito importante para minha formação. (Lua - Entrevista)

Destaquei, desses depoimentos aprendizados que foram lembrados: limites, respeito, honestidade, solidariedade, responsabilidade foram aprendizados que marcaram. São princípios importantes para a professora partilhar com as crianças. A professora Flor, relatou momentos de convivência familiar, recordando o pai como provedor de momentos lúdicos em família:

De negativo tem a lembrança de algumas discussões familiares entre pai e mãe, conflitos [...] Acho que por isso hoje em dia eu tenho pavor de discussão, acho que é por que tenho esse trauma. E de positivo é, mesmo apesar de tudo isso, enquanto **pai ele é muito presente, ele era mais um animador**. Em termos de formação, de educação não era muito a dele não... Mas, assim, de levar prá passear de **promover atividade de brincadeira**, ele sempre foi muito presente, e a participação de toda a família. Eu fui criada numa família muito grande, muita participação de tia, sobrinhos, isso marcou. Nós somos de Recife, eu vim prá cá prá Salvador com 9 anos. E a **família** Pernambucana gosta de comer bem. Então, **a gente se reunia muito**

nesses momentos de almoço... tanto da minha família paterna, quanto na materna a gente tinha momentos familiares, **tinha muita música, tinha muita brincadeira** tranquila, a gente nunca foi de brigar... de discutir, entendeu? Era muito pacífico. (Flor - Entrevista)

Quando perguntei se esses aprendizados ajudaram no desenvolvimento do trabalho docente com as crianças na EI, todas disseram que sim. A maioria relacionou diretamente o aprendizado citado na questão anterior à sua aplicação no cotidiano da sua prática docente:

Ah! Claro! Porque eu divido assim com eles, eu socializo... Até mesmo assim a questão de ter responsabilidade. Hoje assim eu vejo que falta muito limite. Não sei se é pela ausência dos pais por questão de trabalho, hoje a mulher não fica um tempo grande em casa por que tem que trabalhar, então acaba refletindo e a criança não tem boa estrutura, então acaba trazendo para a escola. (Mar - Entrevista)

Todos eles. Essa questão de ética e de respeito. Respeito ao colega que está ali, respeito à criança, a si próprio e seu trabalho. E essa dimensão da solidariedade. Porque é assim: você é responsável por um grupo de crianças, mas aí de repente você está vendo uma criança que de um grupo de outra pessoa, aí você vai dar as costas, não é? Você está num ambiente coletivo então esta coisa de você estar responsável por um grupo você precisa passar mais tempo e vai dar mais atenção. Mas, as outras crianças estão ali e precisam, então essas duas coisas elas são bem fortes: de estar juntos e trocar. (Estrela - Entrevista)

A honestidade e a responsabilidade me ajudaram. Até na responsabilidade com a minha formação. (Brisa - Entrevista)

Eu não sei se essa superproteção me faz cuidar e tentar olhar as crianças como seres pensantes, como pessoas que devem ter proteção mas a gente deve estimular elas a se posicionarem, como eu havia falado eu tinha essa necessidade de me expor de me colocar... Então eu acredito que hoje eu estímulo, e desde o início da minha carreira, eu sempre estímulo a criança a se colocar a expressar seu ponto de vista seu sentimento, eu acho que, por falta de conhecimento, não houve esse estímulo da minha família. (Flor - Entrevista)

A professora Lua que disse ter aprendido com a família a ser uma pessoa responsável. Mas quando pedimos que mencionasse quais os aprendizados realizados nesta convivência familiar que ajudavam no trabalho com as crianças, ela falou sobre outra experiência proporcionada pela sua vivência no jardim de infância.

As brincadeiras, como eu brinquei muito na infância, no colégio público, no jardim de infância, tinha uma casa de bonecas, tinha muitos brinquedos lá, inclusive que meu pai não podia comprar e lá eu encontrava esses brinquedos. E foi muito, muito divertido. As brincadeiras de faz de conta, vivenciei muito. E na EI, hoje, onde eu trabalho, eu observo as minhas

meninas, minhas alunas brincando e eu interajo com elas, no faz-de-conta, e elas ficam me achando assim aquela professora, que fica próxima deles. (Lua - Entrevista)

Embora a professora Lua tenha considerado a responsabilidade um aprendizado importante para a formação, contudo, na hora do trabalho com as crianças ela destacou a sua capacidade de brincar. Podemos inferir que o seu brincar, em função de ter sido uma criança que brincou muito, tenha exercido maior influencia no seu exercício docente do que o aprendizado relativo à responsabilidade.

Então podemos depreender destes relatos que quando vivenciamos a experiência lúdica, provavelmente seremos capazes de reconhecer sua importância e principalmente, proporcionarmos essas experiências na nossa prática docente, revivendo-as.

Para Luckesi (2002) em função da herança iluminista no ensino o sentimento não tem o espaço que deveria, pois o aprendizado visa à produtividade numa busca exagerada por atividades que dão ênfase no aspecto cognitivo em detrimento do sentimento. Ocorre então o desequilíbrio dos elementos corporais, psíquicos e corporais. Numa experiência lúdica o ser humano não pensa, nem age, nem sente; ele vivencia de forma equilibrada o sentir, pensar e agir.

5.1.2 Lembranças e aprendizados com os Amigos

Nesta seção apresento o que as professoras falaram sobre as suas relações com as amigas (primeiro eixo de análise: ludicidade e aprendizados realizados). De modo geral, falaram no masculino, mas quando destacaram algum dentre os amigos, referiram-se a amiga. Somente a professora Flor se referiu ao gênero masculino. Além disso, destacaram que tem poucas amigas. Nos depoimentos abaixo o relatos sobre os amigos

Amigos. Esse assunto é muito interessante. Eu nunca fui uma pessoa de ter muitos amigos. Na infância a gente sempre tem mais. Mas na adolescência, que é um período que as pessoas sempre tem suas tribos eu não tinha, eu não era muito restritiva, mas na verdade sempre tive poucos amigos. Agora um grupo de pessoas que aprendi muito foi o grupo de professoras da creche. Que a priori estava desenhado para ser apenas um grupo de colegas, mas ao longo dos anos essa relação se transformou em amizade e eu diria que se transformou muito rapidamente. (Estrela - Entrevista)

Amigos, amigos... Eu tenho colegas... Amigos eu tenho poucos. Tenho que admitir que sou um pouco seletiva na questão de amigos. Na adolescência eu

tenho uma amiga que **a gente se conhece desde o tempo de escola**, desde os quinze anos eu estudei com ela. [...] São **mais de 10 anos de amizade**, a gente **socializa** bastante ela é um a pessoa assim bem... tranquila. Segue bem meu perfil a linha. [...] E amigas que tive na infância, na verdade só tive uma. Foi Leiliane, mas, como ela mora no interior, em Amargosa, a gente acabou perdendo o contato, eu vim para Salvador, então foi aquela distância, segui minha vida, e ela também. (Mar- Entrevista)

Eu estou considerando amiga aquela que até hoje eu tenho amizade. Eu tenho uma amiga, que é minha comadre, desde que eu tinha quinze anos de idade. E foi importante nossa amizade no sentido de que tivemos uma amizade que sempre podemos uma **ajudar** a outra nos momentos difíceis que passamos, de conversar sobre os problemas. Hoje ela é uma professora, pesquisadora e em todo o momento que eu precisei de orientação ela me ajudou. (Lua - Entrevista)

Importante observar que a idade da adolescência foi mencionada por três professoras. Para a professora Estrela, de forma diferente da professora Mar e da professora Lua. Enquanto para a primeira, foi um período sem amizades, para as últimas foi exatamente nesta fase da vida que surgiu uma amizade que perdura até os dias de hoje. E na fala das professoras Mar e Lua elas deixam claro que a compreensão de amizade tem um fator *tempo* e o fator *ajuda*.

A professora Flor assumiu ter dificuldade em fazer amizades em função da timidez:

Eu sempre tive, por incrível que pareça, dificuldade por causa da timidez, sempre tive dificuldade de estabelecer laços muito fortes de amizade. Sempre fui uma pessoa que tinha muitos amiguinhos mas, não aquele amigo de querer ficar 24h. Nunca tive problemas de relacionamento de brigar, de ficar de mal, nunca... Minha vida até os 36 anos de idade eu nunca tive. O pessoal diz que eu sou muito fácil de conviver. Então, eu me recordo que quando eu estava no Ensino Fundamental II, na ocasião sétima ou oitava série, eu preferia conviver mais com os meninos porque eu tinha uma certa impaciência com a futilidade das meninas, as conversas fúteis, é... infantis... Eu como gostava muito de esporte eu percebia uma empatia maior com os meninos. Eu achava eles mais fáceis de lidar. As meninas falam bobagens se chateiam por bobagens... Mas, não fiz amizade com ninguém especificamente. Foram pequenas amizades. (Flor - Entrevista)

Foi surpreendente ninguém ter relatado nada mais diretamente ligado ao viver o lúdico com os amigos. Contudo, nas cartas, relataram algumas situações vividas na adolescência ou juventude as quais chamaram de lúdicas:

A entrada na juventude foi uma época de novas possibilidades. Um dos momentos mais prazerosos foi o meu primeiro relacionamento afetivo. A cada encontro uma surpresa, um prazer diferente. Vivências únicas. (Estrela - Carta)

Fui uma adolescente caseira, porém também tinha meus momentos lúdicos sair com os amigos, ler, ir a festas, shows, cinemas, shopping e viajar. (Mar - Carta)

Na minha adolescência o momento lúdico mais marcante foi minha conversão ao evangelho aos 13 anos. Experiência que me fez participar de várias frentes missionárias no bairro, trabalhando com evangelização de crianças. A igreja me ajudou muito oferecendo cursos que me ajudaram a ver o próximo e o meu entorno com outros olhos. Domingo pela manhã, tarde e noite, envolvia-me em vários trabalhos diretamente na comunidade ou outras atividades dentro da igreja. Isso sim era lúdico, pois não me sentia cansada, nem obrigada a fazer, disponibilizava-me voluntariamente para o trabalho que me deixava muito feliz. Ouvir as pessoas, falar dos valores divinos para as crianças era algo que me realizava e me fazia sentir muito útil e com a sensação de dever cumprido. Ouvir as pregações também eram momentos lúdicos de renovação espiritual e a certeza que tudo é possível quando acreditamos e vivemos sob a soberania de Deus. (Brisa - Carta)

Na minha adolescência fui perdendo o interesse por algumas brincadeiras e este espaço foi preenchido por outros. Ler revistas tipo Capricho, romances de histórias de amor, assistir novelas, filmes, passear na praia, viajar, conversar com meninas adolescentes da minha idade. (Lua - Carta)

Ficou explícito que na fase da adolescência e juventude já não se ferem a brincadeiras. Mas, surge a substituição por outras atividades que permitem o mesmo estado de inteireza, prazer, entrega, que os jovens e adultos realizam e sentem-se tal como as crianças quando brincam: estado lúdico. São momentos em que ação, sentimento e pensamento estão integrados na realização daquelas atividades as quais, como apresentado no Capítulo 3, o sentido vai além das necessidades imediatas do cotidiano (HUIZINGA, 2005). E o que a professora Estrela destacou como é lúdico está relacionado a um relacionamento afetivo, já a professora Brisa foi uma relação com sua religiosidade, a professora Lua e professora Mar, destacaram atividades realizadas sozinhas ou na companhia de amigas. Afinal, *a ludicidade não vem sempre do brincar* (LUCKESI, 2002, p. 57).

Em relação aos **aprendizados realizados** com os amigos, as professoras Brisa e Estrela ficaram com a voz embargadas de emoção ao declarar:

A paciência, independente das coisas serem boas ou ruins. E eu tive bons amigos que me sustentaram nesses momentos difíceis. Esse é o diferencial do amigo. Está para o que der e vier e acredita quando você está falando a verdade. E quando você errou, ele acredita apontando os erros e acertos. Acho isso bacana. Os meus amigos me ajudaram na trajetória. Esses aprendizados me amadureceram e ensinaram aspectos tipo: é necessário luta, persistência, determinação, para a gente conseguir as coisas. Foram aprendizados muito importantes. (Brisa - Entrevista)

Apreendi muitas coisas, muitas coisas... aprendi de mim do outro, do trabalho, como fazer, como ser professora de educação infantil com o grupo e isso foi muito forte! Apreendi coisas do ser humano na troca, na conversa, no cochicho, na fofoca [riso] nas situações mais maravilhosas e em situações muito densas... muito difíceis mesmo! Acho que é um grupo muito especial na minha vida e até me emociono em falar porque com esse grupo aprendi muito[olhos rasos d'água]. (Estrela - Entrevista)

A professora Mar se refere à amiga da época da adolescência, a qual tem mais de 10 anos de amizade:

[...] então a gente divide muita coisa, tristeza, angústias e ela me acalma assim em determinados momentos, me dando força. Pra seguir em frente. E há um *feedback*. Tanto eu quanto ela. Então é uma pessoa que acompanha desde a minha adolescência. Quando eu converso com ela sobre as minhas dificuldades que eu enfrento em sala de aula ela ouve, apesar dela não ser da minha área. Eu sou Pedagoga e ela é Contadora, ela fala da questão assim de se manter, persistir, não se deixar abater, continuar sempre, procurar assim alguma alternativa, uma válvula de escape, não abandonar. (Mar - Entrevista)

A professora Lua resumiu numa frase o que ajudou na profissão, dentre os aprendizados realizados com a amiga, de mais de trinta anos:

Sim, ajudou com os conselhos. (Lua - Entrevista)

Em função de a professora Flor ter declarado que não fez amizades antes de ser professora de EI, então não teve o que relatar em relação aos aprendizados realizados com os amigos que ajudaram no início da docência.

É relevante destacar que os aprendizados realizados com as amigas são fundamentais e dão um suporte que, aliados aos conhecimentos que adquirimos na academia, faz com que as professoras prossigam sua jornada, apesar das dificuldades. O amparo e proteção dos amigos são indispensáveis na história de vida de qualquer pessoa, principalmente do professor que lida com diversidade de relações objetivas e subjetivas. Também, se essas amizades são construídas no grupo de trabalho o desenvolvimento do trabalho fica ainda mais enriquecido, tanto no sentido da sedimentação dos saberes³⁷, quanto na parceria para realização das atividades, a relação de amizade proporciona experiências as quais favorecem a ludicidade.

³⁷ Sobre os saberes aos quais faço referência ver Capítulo 4.3

Uma relação de amizade, se verdadeiramente lúdica, pode ser *translógica* porque construída para além dos julgamentos e preconceitos; será portanto integrativa entre os participantes. (Luckesi, 2002, p. 59)

5.1.3 O Lúdico em Atividades Diversas

Esta seção ainda refere-se ao primeiro eixo de análise: ludicidade e aprendizados realizados. Em relação a fatos da história de vida, investiguei porque algumas atividades que, embora não estivessem vinculadas ao curso da graduação, na opinião das entrevistadas, tiveram relevância na vida de modo geral. E perguntei sobre seus sentimentos em relação a essa experiência, não somente do ponto de vista do resultado, mas durante a sua participação ao longo do processo. Solicitei relatassem se essas experiências poderiam ser consideradas lúdicas. Depois, pedi que falassem se essas atividades contribuíram para sua formação profissional.

Atividades realizadas que foram consideradas relevantes

Em relação às atividades consideradas relevantes, todas as professoras se referiram a cursos realizados e/ou atividades ligadas à religião. A professora Lua foi quem logo citou uma lista de cursos. Professora Mar referiu-se ao curso de Inglês, depois de pensar por alguns segundos, tentando recordar algo.

Eu tenho uma listagem de muitos cursos. Eu sempre gostei muito de Educação Infantil e desde a época em que eu cursava Pedagogia eu já fazia esses cursos por fora. Eu tenho o curso do método montessoriano, tanto da Educação Infantil, como na Alfabetização e Ensino Fundamental. Eu tenho muitos cursos outros pra atuar com criança nessa faixa etária. Com três, a cinco anos, com música, com artes. (Lua - Entrevista)

De imediato, o que eu lembro foi um curso de Inglês, mas acabei não terminando. Pretendo voltar. (Mar - Entrevista)

A professora Estrela referiu-se a uma experiência ligada a questão religiosa e a professora Mar também (além do curso de Inglês já citado):

Particpei de atividade mais ligada à questão religiosa. Particpei de grupo de jovens na Igreja da Boa Viagem. Foi justamente no período da adolescência que já não tinha muitos amigos. Então quando fui prá lá foi muito importante essa troca, esse apoio encontrar com essas pessoas. Foi um grupo bem bacana. Então acho que essa atividade foi importante para o meu crescimento enquanto pessoa, prá essa coisa de estar com o outro, que eu já não tinha essa abertura, eu era uma pessoa muito tímida, então não tinha essa abertura de fazer muitos amigos ali necessariamente estava em contato. Eu

tava trocando, conhecendo, compartilhando, descobrindo junto. Foi bem importante para mim. (Estrela - Entrevista)

[...] na infância, porque eu sou católica, eu frequentava a catequese e eu gostava muito, então fiz a catequese e eu gostava porque era um lugar que tem uma discussão, com várias opiniões também, é mais crianças também e trata da Bíblia com uma linguagem, digamos assim, não tão formal, traz mais pra gente... (Mar - Entrevista)

E a professora Brisa citou tanto um curso promovido por uma entidade religiosa como um numa instituição Militar. Em ambos os casos, ela aprendeu coisas relevantes, contudo destacou a experiência na instituição militar como lúdica.

Tiveram dois momentos: teve um curso que fiz na igreja que trabalha com evangelização de crianças e a gente tinha formações na área teológica que era APEC – Aliança Pró Evangelização de Criança. Nessa APEC a gente aprendia a fazer recursos, tanto do ponto de vista musical, quanto também de fazer atividades para as crianças fazerem e era uma forma de sentir a criança enquanto criança e valorizar a criança enquanto criança, isso me ajudou muito. Agora, o curso que mais me marcou foi o curso que fiz com Fátima Baltazar e ela trabalhava com várias atividades, que ela dizia que era lúdica, que era com música, com movimento, com o corpo e sempre dizia que quando a criança está num espaço, seja lá no qual fosse, ela estava de tempo integral e isso me ajudou muito. Inclusive, algumas músicas, algumas atividades que ela fez, me ajudavam neste processo enquanto professora da creche. Uma outra questão deste curso que achei muito foi importante foi ela dizer que nem sempre a gente gritar com a criança, pedir silêncio com a voz aos berros [...]Mas, você mudar de atividade, ser flexível, sentir o que a criança estava pedindo naquele momento e seguir aquilo que a criança está pedindo, você mudar, remanejar pra depois trabalhar com o que você deseja, isso pra mim foi muito importante. (Brisa - Entrevista)

A professora Flor reconheceu que começou muitos cursos e não deu continuidade a nenhum deles. Apenas o curso de dança ela quis permanecer mas, não pode:

Eu tinha um defeito, na minha opinião um defeito, porque eu começava muita coisa e não dava continuidade. Eu já tive aula de violão, abandonei, aula de piano, abandonei, Inglês, abandonei... E aí o que ocorre, depois que eu tive meu primeiro filho, que nasceu prematuramente, eu prometi que nada mais eu iria deixar pelo caminho. Eu não sei se pela facilidade ou pela questão de colocarem as coisas prá mim e eu não ter aquela firmeza de dizer assim “isso eu não quero”. Eu acabava aceitando, começava, mas via que não dava prá continuar... Não tinha o desejo de continuar. Eu já ia fazer 19 anos e, desde então, o que eu começo eu termino. Meu pai tinha o desejo que a gente estudasse música e a gente, tentando agradar, a gente começava, se esforçava... Mas, não era a nossa aptidão, tem que ter o dom. A única coisa que gostei, comecei a fazer e por problemas financeiros eu não pude dar continuidade foi a questão da aula de dança. Isso eu senti falta, foi uma coisa que fugiu a minha vontade ter que parar, foi essa aula de dança... Mas, os demais, não senti falta não. (Flor - Entrevista)

O depoimento da professora Brisa apresentou uma relação com o depoimento da professora Flor. Mais uma vez a constatação de que se faz necessário muita atenção ao propor atividades para as crianças. Nem todas, conseguem expressar com as palavras o que realmente estão sentindo. E são os adultos, sejam os pais, mães, professores, educadores de modo geral, que precisamos ficar atentos às expressões psicocorporais das crianças pois eles sinalizam o seu interesse, os sentimentos de prazer ou desprazer, os aprendizados. Ainda que seja uma brincadeira, uma atividade que em tese, permitam a experiência lúdica.

Os sentimentos ao vivenciar as atividades diversas consideradas relevantes

Ao perguntar quais os sentimentos ao vivenciarem essas atividades a intenção foi identificar se tais atividades se constituíram em momentos de ludicidade. Quanto aos sentimentos relatados pelas professoras ao realizar as atividades que consideraram importante ao longo da sua vida todas mencionaram sentimentos positivos. As professoras Estrela e Lua mencionaram o *prazer*. Mas embora não tenha mencionado a palavra *prazer*, falou uma palavra que é consequência dos momentos de *prazer*: *revigorada*. A professora Brisa mencionou a palavra *fantástico* e disse que *não sentia o tempo passar*. E a professora Flor, gostava do *movimento, criação e de estar junto*, acredito até em função do seu histórico de convívio em família, como relatou anteriormente.

Eu gostava, acho que me sentia mais revigorada. Apesar de ser pequena, tinha dez anos, eu gostava de frequentar, não faltava. (Mar - Entrevista) (referindo-se a catequese)

Eram sentimentos maravilhosos. Foram dois ou três anos, que o curso durou, de crisma, que a priori é um tempo enorme, mas foram sentimento muito bons de encontro com as pessoas, de conversa, de prazer, cumplicidade, de estar junto, sentimentos muito positivos, muito gostosos de lembrar. (Estrela - Entrevista)

Prazer naquele conhecimento. Foram significativos. (Lua - Entrevista, referindo-se aos cursos)

Meu sentimento foi de não ver o tempo passar, né?[...] Eu achava fantástico! Achava ela demais! Eu me sentia atraída e envolvida de forma natural. Não era uma coisa obrigada. Uma coisa que eu achava bacana era: quem não queria participar não participava. E eram poucos que não queriam participar. E ela respeitava. Essa experiência eu levei para a creche. A criança tem seu momento e a gente precisa respeitar.[...] E eu via alunos, professores do Ensino Médio e Fundamental lá da ESAEX, que eram super rígidos e ela conseguia movimentar, ela conseguia trabalhar com o cognitivo e com o corpo com movimento de uma forma fantástica. Eu pensava: essa mulher...!

Pra eles aquilo era um controle... Ela tinha um jeito especial de trabalhar que mobiliza sem precisar fazer força ou aumentar a voz. (Brisa - Entrevista)

Na aula de dança eu tinha 7 anos. Fiquei um pouquinho mais de um ano lá. Na de dança eu gostava mesmo da dinâmica de você construir a coreografia, de você estar lá com o grupo, construindo uma coisa junto, não sei se pelo fato da timidez, como eu tinha habilidade com dança boa, em alguns momentos eu era muito elogiada, me destacava. (Flor - Entrevista)

Razão pela qual as atividades³⁸ foram denominadas relevantes

Quanto ao motivo por ter destacado essas atividades a professora Mar afirmou que destacou por terem sido importantes em sua vida, mas não tinha nada a dizer em específico sobre elas. A professora Estrela deu destaque para o aspecto de pertencimento e inclusão, e as professoras Lua e Brisa relacionaram a atividade como uma experiência que agregou conhecimentos para a prática profissional na EI, a professora Flor sente até hoje sensação semelhante à época em que realizava a dança quando criança.

É mais no geral. Específico, específico não ficou nada. (Mar - Entrevista)

Acho que foi por conta de estar com as pessoas. Como eu ficava na adolescência nessa coisa do trânsito Retiro – Monte Serrat. Na verdade eu não constitui muitos amigos nem no Retiro e nem no Monte Serrat. Eu tinha uma coisa de me achar fora. Eu não gostava muito da dinâmica do Arraial do Retiro que era um bairro mais de periferia e tudo mas ao mesmo tempo eu não me via como pertencente a este outro bairro que era um bairro mais de classe média. Eu me achava um peixe fora do aquário nesses dois espaços. Então no grupo com as experiências religiosas eu pude me sentir incluída e me fazendo parte, me encontrar com pessoas. Mas esse sentimento, talvez, de inclusão. De fazer parte de um grupo que eu acho que é uma das coisas fundamentais da vida. (Estrela - Entrevista)

[...] acho que apesar da distância do tempo em que fiz esses cursos, eu aprendi coisas que estou aplicando. (Lua - Entrevista)

Porque essas experiências eu levei para minha prática como professora. E eu diria que surtiu muito efeito na minha formação, em tudo, na minha prática enquanto profissional. (Brisa - Entrevista)

Até hoje quando tenho oportunidade de dançar eu sinto como se fosse uma terapia. Desestressa ... Aquela questão de você gastar energias, produzir endorfina, aquele movimento com prazer une o útil ao agradável. É uma atividade física mas, ao mesmo tempo desestressa, relaxa. Então pra mim dançar é sinônimo de relaxamento. (Flor - Entrevista)

As relações dessas experiências com a ludicidade

³⁸ As atividades referidas são aquelas, não vinculadas ao curso de Pedagogia, que foram destacadas pelas informantes como atividades relevantes na sua história de vida.

Quando foram questionadas se as atividades destacadas por elas como relevantes para sua formação poderiam ser consideradas lúdicas, somente uma das professoras não relacionou à ludicidade.

Lúdico, lúdico, acho que não. (Mar - Entrevista)

Para a professora Mar, os encontros da catequese, embora fosse algo que ela gostasse de participar não foram considerados como uma experiência lúdica. E a definição que ela deu sobre ludicidade está relacionada à brincadeira³⁹. A partir da sua descrição nos encontros na Catequese, eu até poderia dizer que foram lúdicos, em função dela sentir-se revigorada, e ter dito que gostava muito. Mas, para ela não se constituiu numa experiência lúdica.

Conforme descrito no capítulo três a ludicidade pode ser vivenciada num jogo, ou numa atividade religiosa, como algo não sério ou em oposição ao trabalho (Brougère, 2008). Embora a atividade descrita pela professora, do ponto de vista externo de quem observa não apresente semelhanças com o jogo ou uma brincadeira, do ponto de vista da subjetividade, para a professora Mar, poderia ter sido uma experiência lúdica. Ela se sentia bem, gostava de ir, não faltava... Mas, apesar disso não foi lúdico.

Somente a pessoa que vive a experiência poderá manifestar se vivenciou ou não a ludicidade. A partir do que é revelado pelo outro, a única possibilidade para quem observa a experiência, é uma descrição do que foi observado e uma suposição de ter sido ou não lúdica, sem contudo, ter acesso ao que ocorre na dimensão interior (Luckesi 2002). A ludicidade na concepção eleita para essa pesquisa envolve os aspectos objetivos, externos, observáveis, mas, inclui também, os aspectos subjetivos, internos e nem sempre capturados pelos sentidos do observador.

As professoras Lua, Estrela, Brisa e Flor, consideraram lúdicas as experiências relatadas como significativas na sua história de vida. Fizeram referência tanto aos aspectos subjetivos, sentimento, prazer, relacionados, divertimento, quanto aos aspectos objetivos, como a realização de atividades relacionadas as artes, como o teatro, música, canto, trabalho de corpo:

Eu poderia classificar tranquilamente. Porque tinha uma coisa de uma celebração de estar junto. Eram todos os sábados os nossos encontros.

³⁹ Para ver exatamente a sua concepção da referida professora ver Capítulo 3, seção 2.

Sábado a partir de 4h30 até 7 ou 8h. A gente sempre estendia. O tempo passava muito rápido. Era sempre muito prazeroso. O tempo passava extremamente rápido. A pessoa que conduzia o grupo era um policial militar, um coronel, a priori tinha o perfil de não conduzir bem. Mas ele tinha uma dimensão de sensibilidade, de ser humano muito grande. Muita propriedade de condução do grupo, de fazer nossas questões emergirem, discutir e então das coisas que a gente preparava juntos. E depois deste grupo de crisma entrei num outro grupo da igreja que trabalhava com teatro. E eu sempre gostei muito de artes. E o grupo de teatro a gente fazia intervenções na missa, fazia apresentações, esquetes, cenas. Então esse momento da igreja foi extremamente lúdico. Era momento de encontro com o outro de muito prazer, de descobertas, onde a gente fazia coisas muito lúdicas, prazerosas, divertidas, eu posso classificar assim. (Estrela - Entrevista)

O trabalho de corpo com música achei lúdico[...]. (Lua – Entrevista, referindo-se aos cursos que realizou)

Eu acho a que a de Fátima Baltazar é, a da igreja, nem tanto. Porque a da igreja, de certa forma, era uma forma muito mecânica de fazer o lúdico. Aquela coisa de achar que a criança tinha que cantar e repetir o canto e o cântico. De forma repetitiva, assim como eu fazia. E ela não propunha isso. Ela respeitava o limite de cada um, o tempo de cada um e ficava a coisa bonita. Eu acho que na igreja, os cursos que eu tomei, embora as pessoas dissessem que eram atividades lúdicas, às vezes funcionavam e às vezes não (quando usados com as crianças). Os dela não. Então quando eu decidi mesclar o que eu aprendia lá com o que eu aprendia com Fátima Baltazar funcionava e a aí as crianças gostavam das atividades que eu propunha na evangelização. (Brisa - Entrevista)

A dança. A ludicidade tem a ver com prazer. Pra mim a ludicidade é você aprender com prazer. E a dança pra mim era isso. Eu não encarava naquele momento, enquanto criança eu não encarava como uma questão de prazer só... eu levava a sério, gostava fazia, mas eu não tinha noção de que aquilo era um aprendizado e refletia numa série de coisas, mas naquele momento era muito satisfatório, prazeroso, mas eu não sabia explicar porque. Hoje em dia eu sei, mas na ocasião não tinha noção apenas gostava de fazer e realizar. (Flor - Entrevista)

Nos depoimentos em relação às atividades marcantes não vinculadas ao curso de Pedagogia, as referências à ludicidade englobam: celebração, prazer, a perda da dimensão de tempo, sensibilidade, divertimento, satisfação, respeito à individualidade, aprendizagem. Nas concepções apresentadas por Huizinga (2005), Brougère (1998) Luckesi (2002) podemos encontrar referência a essas características já apresentadas no capítulo três.

Csiksentmihally (1999) corrobora que toda vem que *sentimento, desejo e pensamento se harmonizam, sentimos a serenidade*. E a essa serenidade que Luckesi (2002) se refere como ludicidade. Ela *não vem só do brincar* (LUCKESI, 2002, p. 57)

5.2 O CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL (PEDAGOGIA) NA VISÃO DAS PROFESSORAS

Nesta seção apresento os dados e análises referentes ao **segundo eixo: formação inicial**. Apresento a visão das professoras em relação ao curso de Pedagogia: as disciplinas significativas; os pontos positivos e negativos do curso; e as sugestões de mudanças.

Conforme já anunciado⁴⁰ volto a lembrar que essas professoras tiveram suas formações concluídas tempos diferentes, portanto, temos professoras do tempo anterior a primeira reformulação curricular (Marli, 1989 e Brisa, 1997), professoras que concluíram com a primeira reformulação (Estrela, 1999 e Flor, 2000), e uma professora que alcançou o atual currículo (Mar, 2010). De modo geral, as professoras responderam que sentiram falta da prática, em detrimento de excesso de teoria, e que a ludicidade não esteve presente durante o curso.

A professora Flor que fez opção pelo curso por ser mais fácil de passar no vestibular, fez referência à postura dos professores:

Tive **alguns mestres** que foram referências pra mim, principalmente **aqueles mais exigentes**, aqueles que muitas vezes a gente bate de frente, mas foram esses justamente que **deixaram modelos pra mim**, que deixaram uma trajetória para seguir e justamente aqueles mais displicentes, que passaram pela minha trajetória, e principalmente inicialmente, foram eles que inicialmente, me fizeram não dar muita importância a minha formação. Um professor chegar em sala de aula, você está com sede de aprendizagem ele fala nada relevante da matéria, enfim, ao que deveria estar acontecendo naquele momento. Então você se desestimula. Você já vem com uma questão de imaturidade, uma série de questões externas, aí você encontra no mestre aquela postura, a aí você se desestimula mais ainda. Isso ocorreu realmente. (Flor - Entrevista)

A professora Brisa destaca a falta de articulação entre as teorias estudadas e a prática. A professora Lua aponta para o despreparo para atuar no mercado.

O curso de Pedagogia que eu fiz tinha as habilitações: Supervisão, Orientação e Ensino Normal eu achei muito deficiente para a minha formação futura nos espaços onde atuei, nos espaços escolares de educação infantil onde atuei[...]Eu achava deficiente porque eu achava que ficava só na teoria e não lincava com os aspectos práticos do fazer pedagógico. [...] do

⁴⁰ No Capítulo 4, seção 4.

ponto de vista prático o curso de pedagogia deixa a desejar... Porque **a gente teve pouco contato com as práticas nos espaços escolares prá gente poder observar desde o início**, fazer até intervenções com professores que nos orientasse, para onde a gente desejasse ir. Sentia falta disso no curso de Pedagogia. (Brisa - Entrevista)

Eu achei que o curso deixou muito a desejar. Se a gente sai com o que aprendeu no curso é muito pouco. A gente tem que buscar mais no mercado fora, outros cursos. Acho que se eu não tivesse feito isso teria sido mais complicado pra atuar no mercado. Os cursos complementares que me ajudaram muito. (Lua - Entrevista)

Interessante observar que a professora Estrela, embora também tenha sentido falta da prática, é a única que responde levando em consideração a sua história de vida e o seu contexto familiar, nesse sentido expressa a dificuldade de fazer essa avaliação, entretanto reconhece o salto qualitativo para sua formação, mas consegue avaliar, atualmente tanto os ganhos pessoais, quanto as lacunas do curso:

É difícil... Eu entrei na universidade e foi um momento muito forte porque não estava no script, no roteiro da minha vida a universidade, já que minha mãe não tinha formação escolar, era uma pessoa pobre, não estava a priori. Entrar na universidade ter passado foi uma coisa muito marcante. E uma vez lá dentro, todo o caminho de construção de conhecimento crítico, de repensar... foi muito positivo nesse sentido a universidade. E o curso de Pedagogia quando terminei senti muitas lacunas, com muitas faltas, algumas disciplinas bem marcantes, alguns professores especiais, que marcam, marcaram mesmo, mas de modo geral, assim... **Senti uma coisa de muita teoria e pouca prática e pouca articulação com a dimensão do universo da prática do fazer, a ação educativa.** Eu avalio dessa forma. (Estrela - Entrevista)

A professora Mar falou com muita empolgação do curso⁴¹ e demonstrou que gostou muito. Além do que podemos verificar nas suas palavras transcritas, a entonação que deu ao pronunciá-las veio com tamanha ênfase, que demonstraram a relevância do curso para ela. Mas ela também, comentou a falta de prática e chamou a atenção para necessidade de estágio e pesquisa, inclusive, envolvendo os professores da Redes Municipal e Estadual.

Eu gostei muito do curso, muito mesmo! [...] A única coisa que sinto falta e o que os colegas também sentem, é aquela questão de **muita teoria e a prática ainda que não tem.** A gente tem... o estudante que tem que correr atrás de estágio pra ter aquela vivência. Agora, assim, o que sinto é que faculdade é que deveria atuar na questão do estágio, ver de alguma forma, acompanhar até mais de perto. Acho que a UFBA, acho não, tenho certeza, tem bons professores, tem bons alunos, e hoje as escolas precisam disso. Bons professores, bons profissionais. Então porque não buscar, não ter mais grupo de pesquisa, dentro dessas escolas, principalmente na Rede, até

⁴¹ Para ver esse depoimento completo, consultar o Capítulo 4, seção 4. Aqui foi repetido apenas um pequeno trecho.

mesmo no Estado? Precisa disso. Seria uma forma de pensar! Mas eu gostei muito! (Mar - Entrevista)

Invariavelmente, a questão da relação teoria e prática, já discutida⁴², é um desafio que permanece através do tempo e das reformas curriculares. O que nos leva a pensar que não é uma questão de mudar currículo, mas uma forma de compreender a formação. Como diz Garcia (1998):

Os conhecimentos dos professores em formação estão associados a situações da prática, ainda que as relações entre pensamento e prática ainda sejam pouco claras e conhecidas. Demonstrou-se que pode ocorrer contradição entre as teorias expostas e as teorias implícitas, e que a mudança no conhecimento dos professores em formação não conduz necessariamente a mudanças em sua prática (GARCIA, 1998, p. 2).

A falta dessa articulação impede o aprendizado daquilo que não se pode ensinar: conhecimento prático. Este, segundo Garcia (1998), só se aprende por três vias: direta; mediada (observação) e tácita (experiência própria).

Acredito que o curso de formação inicial é o momento de ter acesso a essas três vias de aprendizagem. E as professoras entrevistadas por unanimidade sentiram o impacto dessa falta de conhecimento prático.

Ao longo desse trabalho venho endossando as idéias dos autores que defendem a necessidade de que a formação inicial contemple a teoria e prática numa perspectiva de que são interfaces de um mesmo fenômeno: vida. E qualquer que seja a teoria, a ela está subjacente uma prática. Quanto mais essa concepção estiver presente no pensar, fazer, refletir e agir, maior a probabilidade de conexão com a ludicidade. E quanto mais ludicidade, mais significativas tornam-se as experiências. Desse modo, o exercício da profissionalidade assume um caráter ativo e autônomo, tal qual a compreensão⁴³ de D'Ávila (2012a), Gauthier (2006) e Oliveira-Formosinho (2002).

5.2.1 As disciplinas mais significativas

⁴² Essa questão da relação teoria prática já foi discutida no Capítulo 4, seções 2, 3, 4 e 5.

⁴³ A compreensão de profissionalidade foi discutida no Capítulo 4, seção 3.

Curioso é que a professora Mar foi quem falou com maior empolgação do curso e dos professores. Com a mesma ênfase, só que no sentido oposto, embora tenha se reportado no plural quando perguntei quais, ela discriminou apenas uma disciplina:

Teve aquelas assim que a gente quando pensava... ai meu Deus! (fez expressão de insatisfação) Não ia de jeito nenhum... Foi Estatística. Foi uma disciplina difícil pra mim. Sempre tem aquelas mais ou menos. (Mar - Entrevista)

Mas, teve também aquelas disciplinas que ela destacou de maneira positiva:

Mas tem também as que a gente gosta, as que a gente aprende. Então a disciplina que marcou muito foi **Educação Infantil**. Porque a professora que eu peguei essa disciplina é uma **professora que já tinha 12 anos de experiência com Educação Infantil**. Ou seja ela atuou na Educação Básica, na Educação Infantil doze anos. Foi uma pessoa que **levou aquela vivência dela**, aquela experiência pra sala de aula. Então você via que quando ela falava da experiência dela, a vivência dela, os olhos dela brilhavam. Então não tinha como a gente não aprender com ela. Apesar de a gente não estar ainda na prática, ela mostrou isso pra gente, ajudou, deu aquele despertar. Então **era uma aula de Educação Infantil como você tivesse em uma sala de Educação Infantil**. Diferente da faculdade pegar e botar um professor lá pra ensinar Educação Infantil... Eu não sei, eu não quero rotular mas, eu vejo assim, um professor de Educação Infantil, me desculpe, pelo menos que ensina na faculdade, ele deveria ter atuado na Educação Básica, na Educação Infantil pra tá dando aquela disciplina. Senão ficam aquelas lacunas. Eu sei disso porque eu tive colegas que pegaram a disciplina EI com um determinado professor que não tinha atuado em EI e ficaram aquelas lacunas, aqueles buracos. Mas foi uma disciplina que eu gostei. (Mar - Entrevista)

A professora Estrela fez muito bons comentários da disciplina Psicologia. Ela cursou com dois professores diferentes, perspectivas diferentes, entretanto, ambos conseguiram marcar positivamente.

A disciplina que mais me chamou atenção foi a de **Psicologia da Educação** com a Profª E. B. Foi uma disciplina muito boa, a gente trabalhava com Piaget. E a Profª E.B. tinha uma habilidade muito grande. Ela **sabia o que estava falando, sabia o que estava fazendo e conduzia de forma muito boa**. Eu pude aprender muito de psicologia e desenvolvimento infantil com E.B. E também a disciplina que fiz com P.G. também foi muito bacana, marcante, era diferente a perspectiva da de E.B. apesar de ser Psicologia também, mas me fez, me inquietou para muitas coisas até pensar na articulação entre Psicologia e Pedagogia. Porque sempre a Psicologia prevalecendo sobre a Pedagogia, sabe? Como se fosse essa ordem. Que **extrapolava o conteúdo estrito da disciplina**. Pensar, porque mesmo esses conteúdos. Essas foram as mais marcantes. Uma na perspectiva de Piaget e outra mais Vygotsky. (Estrela - Entrevista)

A professora Lua, também citou a disciplina Psicologia:

No curso de Pedagogia o que me ajudou foi a **Psicologia da Educação, que me ajudou muito**. A Psicologia, né? Por que a gente tem que entender o ser

humano, a parte psicológica, pra poder atuar com ele. Então pra mim foi uma base. Mas, a alfabetização deixou a desejar, eu tive que buscar formas de trabalhar, o resto do curso foi muito geral, História da Educação pra gente ter uma noção, não tou dizendo que foi ruim, isso é necessário, a gente saber um pouco da cultura da educação, a história, a formação da sociedade, que é Sociologia da Educação, mas eu falo assim, a parte didática eu achei que ficou muito a desejar. Achei que foi muito pouco, pra pessoa ter uma formação boa. **Eu gostei muito da Psicologia da Educação a que mais eu me identifiquei pelo fato de conhecer melhor o ser humano**, o seu desenvolvimento psicológico na infância na adolescência [...] (Lua-Entrevista)

A Psicologia foi a disciplina destacada pela maioria. Contudo, a professora Brisa referiu-se disciplina Didática, ressaltando sua importância, inclusive porque a partir desta experiência ela passou a compreender o sentido de outras disciplinas do curso e pode articular os conhecimentos de tal forma que foi capaz de aliar em sua prática os conhecimentos adquiridos:

Teve uma professora que me marcou muito quando terminei o curso, inclusive eu pensei até em fazer outro curso, mas, infelizmente, eu peguei essa professora no último semestre que foi A. D., que **me ajudou a clarear qual era a função daquelas teorias que eu aprendia** que era filosofia, sociologia, psicologia, como era que essas disciplinas ajudavam a alicerçar nossa prática, nossa prática não era neutra, que esse fazer prático tinha o viés dessas teorias, porque **até então eu não via significado nenhum dessas teorias para minha prática**. Então assim, do ponto de vista prático, **com ela eu aprendi a fazer, a sentir, a trabalhar o lado criativo que as outras disciplinas também não proporcionavam**. Então, A. D. dava esse espaço. Tinha uma coisa nela que eu achava muito bacana. Quando eu fui para o estágio, ela dizia: “procure o seu estilo com planejamento, com responsabilidade e dentro da concepção que você acredita. Então, **até aí, eu nem sabia para que servia a concepção de educação**. Tudo que eu faço hoje em relação a concepção de educação e prática eu sempre procuro, eu retomo essa reflexão que A. C. me ajudou, de certa forma, a aliar, teoria/prática. [...]Então, só teve essa disciplina que marcou e que por incrível que pareça, **era uma disciplina que tratava da prática mas que trouxe a tona todas as experiências teóricas que eu vivi**. Então para mim só foi essa, não tinha outra. (Brisa - Entrevista)

A professora Flor não se lembrou das disciplinas e sim dos professores:

[...] o contato com aquela professora tão empenhada, aquela professora que você percebia que **lia seus trabalhos** de cabo a rabo, que **fazia os comentários**, que **fazia você refazer**, e **eu sempre tive uma facilidade muito grande**, desde o ensino médio, não sei se era porque eu gostava de ler, se assistia muito filme, eu era cinéfila, **de enrolar nas minhas dissertações**, nas minhas falas, e aí eu ficava desconsiderando as disciplinas por causa disso. Eu já tinha vencido um pouco a timidez e eu **tinha o poder de me colocar de maneira bem categórica, e fazia o professor acreditar naquilo como se fosse uma verdade**. E aí **com ela eu não encontrei isso**. Eu via que ela passava o dia inteiro na Universidade, pegava matéria de noite, tinha o mesmo empenho, entusiasmo e dedicação de se sentir co-

responsável por aqueles profissionais que estavam saindo dali. Então, ela R., A., são alguns professores que posso citar com esse perfil de C..

Percebi que a professora Flor, que inicialmente, não levou o curso com seriedade, depois passou a ser exigente com a competência dos professores e avaliar positivamente aqueles aos quais ela não conseguia enganar. Olhar para essa atitude e reconhecer que foi capaz de realizar uma ação, fruto de imaturidade, e identificar que o outro não conseguiu identificar e corrigir, é sinal de maturidade. Embora ela tenha vivido uma fase do curso sem a entrega, por algum motivo na sua história de vida ela fez um contato com sua consciência para poder ressignificar a sua própria postura a partir do comportamento do outro. A ludicidade pode ser uma experiência que se vive sozinho, mas pode ser partilhada (Lukesi, 2002). No caso da professora Flor, ela fez esse caminho com a ajuda da professora C. a quem ela se referiu com respeito e admiração, por ser alguém capaz de confrontar sua falta de seriedade com algo sério: a sua formação.

5.2.2 Os pontos positivos do curso

É oportuno observar que os pontos positivos destacados pelas professoras Brisa e Mar ainda trazem a questão da articulação da teoria com a prática:

A gente ter feito Introdução a Filosofia, Introdução a Sociologia, e depois Sociologia da Educação, Introdução a Psicologia, e depois as Sociologias, Filosofia e Psicologia vinculadas à educação. Isso acho importante porque dá uma certa **base para nossa formação teórica. Alia com a prática depois.** (Brisa - Entrevista)

A **disciplina estágio** para interagir a teoria com a prática achei que foi significativo, porque quando a gente faz o relatório a gente ver realmente a interação com a prática. (Lua - Entrevista)

A professora Mar fez uma avaliação pouco específica, contudo, mais uma vez chamou a atenção para o comprometimento dos professores, estendendo o comentário elogioso para a Faculdade.

Olhe os pontos positivos, eu acho que tem que ter comprometimento e eu acho que a maior parte dos profissionais, os professores que estão a frente são comprometidos. **Outro ponto positivo é acho o que é o acompanhamento do aluno.** É uma boa Faculdade. (Mar - Entrevista)

A professora Flor de uma característica do curso que está vinculada com a autonomia:

Os positivos eu acho que o essencial é essa questão... é aquilo que acaba virando faca de dois gumes na Federal, pelo menos na ocasião que estudei lá... Essa coisa de **estimular a busca**. O aluno quando chega lá ele é estimulado a buscar... a **andar por conta própria... em alguns momentos orientados por esses mestres**, que são mestres de fato, essa busca orientada

é melhor ainda, né, isso reflete na minha postura profissional até hoje, eu não espero nada chegar, eu vou atrás.(Flor - Entrevista)

A professora Estrela retomou seu estilo de responder tomando como referência sua história, seu momento de vida:

[...] Porque, assim, como falei, inicialmente, essa condição de estar na academia, na faculdade fazendo um curso de Pedagogia foi uma vitória muito grande pra mim. O curso e esse processo de formação enquanto Pedagoga teve um papel fundamental na minha vida na minha formação. O fato de estar na universidade, a dimensão para além dos conteúdos, para mim, acho que foi mais fortes do que a dimensão dos conteúdos. Não estou desprezando a dimensão dos conteúdos. Mas, **o papel social de estar na universidade**, o lugar de estar, e a significação que isso teve, pra mim ficou muito mais forte do que até os conteúdos do curso eu senti que estava me formando que estava num espaço que estava pensando, de ser eu Estrela que estava ali e os impactos disso na minha vida, na minha família. (Estrela - Entrevista)

É importante pontuar que embora a professora Estrela contextualize conscientemente seus comentários, as demais professoras, mesmo que inconscientemente, ao expressar suas idéias e as reflexões sobre as experiências revelam as subjetividades, identidades, sentimentos, pensamentos e atitudes de sua histórias de vida. Durante o processo, essas experiências são marcadas por uma rede de relações das quais surgem as significações que constituem a singularidade de cada pessoa, entretanto, com as marcas da convivência no processo de busca do saber viver. No exercício da busca do si, aprendemos com o olhar do outro. Às vezes é um movimento que valoriza a autoestima e traz conforto. Outras vezes, é uma experiência dolorosa, podendo até ser destrutiva (JOSSO, 2004).

Em relação aos pontos positivos houve variedade: para Professora Brisa foi a base teórica; para a professora Mar o acompanhamento ao aluno; para professora Flor foi a autonomia; para a professora Estrela, o significado social de estar numa Universidade e para professora Lua, foi o estágio.

5.2.3 Os pontos negativos do curso

As professoras Estrela e Brisa insistem mais uma vez na questão da falta de integração entre a teoria e a prática:

Uma coisa que achei no curso de Pedagogia da UFBA, no momento que fiz, era um curso **muito solto, amplo, abrangente**. Não tinha uma cara... Um jeito... Não era um curso redondinho. Era em certos momentos até muito fragmentado. **Você que ia fazendo seu percurso e ia trilhando**, fazendo

suas escolhas. **Mas, quando você pensa que as pessoas chegam lá muito novas sem essa vivência ainda, é difícil fazer isso. A gente só consegue fazer isso se a gente já chega com maturidade e com a vivência, que não foi o meu caso, cheguei nova [...]** A própria coordenação, e os professores, eu acho é que precisariam fazer essa articulação. Esse é um aspecto que acho negativo. O outro, é essa **dimensão de pouca prática. Muita teoria, solta se articula com o que mesmo?** Com o que do processo educativo, com a ação, com o concreto, com o cotidiano. Então ligado com a coisa da fragmentação não sabia mesmo quando estivesse em sala de aula, professora, era professora de quê. (Estrela - Entrevista)

Eu **senti falta do fazer prático dessa vivência com os espaços educativos e de alinhar a teoria a prática.** Pra que estou estudando essa concepção. O que é que isso vai me ajudar no meu fazer práticos. Eu sentia falta disso. Um norte, pra você saber onde vai atuar. Eu vim me dar conta que eu gostava da educação infantil depois. Mas durante o curso eu não sabia... eu vou pra onde? Vou prá o EJA, Ensino Fundamental? Pras séries iniciais do Ensino Fundamental? Então, acho que faltou esse norte. Se tivéssemos uma vivência prática, desde o início do curso pra gente transitar por vários níveis de ensino, acho que facilitaria esse conhecimento. (Brisa - Entrevista)

A professora Flor volta a falar do descompromisso de alguns professores:

E o ponto negativo foi a questão do **descompromisso de alguns professores** que faz com que alguns alunos que não sejam tão interessados, como eu fui na ocasião, não aproveitei tanto de algumas matérias e, por consequência disso, podem ter algum prejuízo com a sua formação. (Flor)

A professora Mar se refere à questão de estrutura física, a necessidade de um espaço onde realizar a prática e ainda, falou da falta de acompanhamento de estágio. Este último ponto também foi mencionado pela professora Lua:

A faculdade está precisando, começando pela parte da **estrutura precisa de material, cadeira, banheiro tem que ter uma melhora**, apesar de que a diretora que está a frente é ótima, eu sei que por ela estaria melhor, mas a gente sabe que não depende dela. Ali tem que ter data show nas salas, não em todas, mas em época de apresentação de monografia é um sufoco. **Também falta um suporte para o aluno para estágio.** [...] Também falta um suporte para o aluno para estágio. Falta isso. Tinha um professor que falava... Na UFBA, a instituição deveria ter uma escola de educação básica, para os alunos da instituição terem oportunidade de estagiar, e sendo acompanhados. (Mar - Entrevista)

Não houve supervisão do estágio. Eu fiz três estágios e só recebi uma visita em uma das escolas. E acho muito fraco, a falta de supervisão. (Lua - Entrevista)

Podemos constatar que esse ponto relacionado ao estágio, foi mencionado tanto pela professora que concluiu em 1999, quanto a que teve sua conclusão mais recente, 2010. E está

ainda em consonância com uma questão recorrente: falta de articulação teoria prática a qual eu já me reportei.

5.2.4 As sugestões de mudança do curso

Diante de todas as avaliações em relação ao curso, as professoras sugeriram algumas mudanças que, de acordo com a vivência que tiveram, poderia melhorar a formação dos futuros Pedagogos.

Eu acho que mudaria... **Daria uma cara mais política e social para o curso.** Acho também que é uma crítica que eu faço. **É muito individualizante, o processo de formação do Pedagogo.** Era muito a-político, a-social e a gente tava formando Pedagogos! Não tinha essa dimensão do papel político do Pedagogo, do papel social. Eu acho que eu daria isso a cara e mais discussões em torno quem é esse profissional pedagogo. (Estrela - Entrevista)

Eu **colocaria eixos temáticos para cada nível de ensino.** Educação Infantil o que se propõe? Estudo da infância, da criança, fundamentos ligados ao fazer pedagógico da educação infantil. Ligado ao ensino fundamental, séries iniciais, ligados ao EJA, no Ensino Médio a gente não pode atuar, só se fizer Licenciatura. Eu faria assim. Faria um link. **Teria a formação geral, acho importante essa formação de filosofia, sociologia e da antropologia**(que a gente não teve) depois que eu vim saber dos benefícios da Antropologia para o estudo da criança. Então, continuaria com Filosofia, Sociologia, inseria Antropologia, Psicologia continuaria e depois deste núcleo comum, daria opção para o estudante escolher dentre os vários segmentos da educação formal. (Brisa - Entrevista)

Eu mudaria... mudaria não, **melhoraria a estrutura**, embora saiba que não depende só da direção. Ver essa parte do **estágio** para ver como está acontecendo para que os **alunos sejam acompanhados mais de perto.** (Mar - Entrevista)

Colocaria **mais disciplinas de metodologia do ensino na EI...** Também depende para o que o curso estivesse focado. Se fosse para Educação Infantil colocaria mais disciplina para essa área. Se fosse para coordenador, tem curso que é para coordenador, então... é difícil falar assim porque teria que saber qual o direcionamento do curso, para incluir ou tirar alguma coisa do curso. **Eu achei o curso muito geral e acabava não direcionando para nada.** A gente sai generalista de nada e fica perdida... (Lua - Entrevista)

Acho que **o estágio deve acontecer desde o início do curso.** Isso é essencial. A pessoa tem que se deparar com a realidade para ver se é aquilo mesmo que ela quer fazer, tem que ter o perfil. E se você se depara com isso no final de um curso você não vai querer recomeçar em outra área, você pode estar ali com prejuízo muito sério, primeiro para sua vida, você estará numa área que não tem prazer, isso pode ser muito massacrante para uma pessoa e segundo para a vida de crianças, jovens, que hoje em dia por falta de estrutura familiar, muitas vezes só tem o professor como pessoa que

estímulo e que sirva de modelo pra ele. Aí é uma coisa pra se pensar. (Flor - Entrevista)

Identifiquei que as sugestões estão relacionadas ao currículo de cada época em que foi cursado e da maturidade profissional atual dessas professoras.

Finalizando esta seção, de modo geral, pude identificar na diversidade de expressão das professoras que o curso, apesar de todo o esforço e comprometimento dos professores, ainda carece de revisão no aspecto da uma articulação entre a teoria e a prática. Pois, o arcabouço teórico é relevante e necessário, contudo, precisa de contextualização prática, direcionamento para a atuação específica em determinados espaços do mercado de trabalho. Nenhuma das professoras se referiu à questão da ludicidade no tocante a melhorias desses aspectos negativos.

Entretanto, o curso tem contribuído em alguns pontos, considerados importantes pelas professoras, que apesar das dificuldades encontradas na docência da EI, reconhecem que conseguiram aplicar conhecimentos que foram abordados durante algumas disciplinas do curso de Pedagogia. É o que veremos no próximo tópico.

5.3. EXERCÍCIO DA PROFISSIONALIDADE

Neste último ponto abordado, apresento os dados e análises referentes a terceiro eixo: **o exercício da profissionalidade**. Portanto, os saberes, os sentimentos, as primeiras reações das professoras ao iniciar as atividades como docentes na EI. Abordaremos também quais as dificuldades encontradas, os procedimentos adotados para a superação das mesmas e o que de significativo ajudou neste processo. Encerraremos com a uma questão referente à presença, ou não, da ludicidade neste processo.

5.3.1 Os sentimentos ao iniciar a docência na EI

Os sentimentos⁴⁴ revelados pelas professoras de EI quando assumiram a docência demonstram o despreparo, a insegurança:

Eu me senti insegura. Eu senti: poxa eu não sei trabalhar com educação infantil, vou ter que buscar, principalmente nesta faixa de zero a três anos,

⁴⁴ Alguns desses depoimentos das professoras Estrela e Mar estão mais completos no Capítulo 4, seção 4.

vou ter que buscar senão não vou conseguir da conta do recado. (Brisa-Entrevista)

E prá mim a questão foi um pouco difícil. Foi um choque. [...] Então foi muito difícil. (Mar - Entrevista)

Há, há, há... Desesperada! Eu me perguntei: o que eu estou fazendo aqui[...] Era tudo muito novo. Fiz uma disciplina que era optativa que discutia Educação Infantil. Mas, era uma discussão muito teórica, não tive esse lastro da prática... Então eu falei: o que é que eu estou fazendo aqui? Fiquei muito desesperada. E foi muito assustador meu primeiro momento de estar naquele espaço. (Estrela- Entrevista)

Eu me senti insegura. Extremamente insegura, apesar de já ter tido um filho, ter essa experiência da maternidade é diferente de você trabalhar com um grupo de crianças sem experiência prévia porque como eu te falei meu estágio foi uma coisa disfarçada. E aí o que é que ocorre eu tive oportunidade, pra mim como te falei anteriormente, a experiência na EI deveria acontecer no currículo de todo o curso porque eu acho que foi essencial para a profissional que sou hoje em dia... Porque eu tive a oportunidade de trabalhar numa escola que era exclusivamente da Educação Infantil, tinha professores mais experientes, que serviram de modelo e essa prática prá mim, como não fui uma estudante, tão disciplinada, essa prática prá mim foi essencial. E aí a gente começa a transpor barreiras que você tem, barreiras assim de você se expor ao ridículo, né. Isso não existe na EI de se sentar no chão e do movimento, de perceber cada criança como ser único, participativo, é... de você cantar mesmo não sabendo cantar direito, desafinar... mas, pra eles é muito gratificante e aí a gente começa a quebrar essas dificuldades e leva isso prá todo o sempre da carreira. (Flor - Entrevista)

Os quatro depoimentos de professoras que relatam que se sentiram despreparadas e impactadas. Mas, a professora Lua, teve um sentimento muito diferenciado.

Muita alegria, a sensação de que... Eu tinha uma sede de trabalhar com isso, e alcançar de repente, apareceu a oportunidade, então foi uma alegria muito grande pra mim. (Lua - Entrevista)

Foi uma agradável surpresa esse depoimento. Além disso, ela é a professora, dentre as entrevistadas, que tem menos tempo de experiência na docência em EI. Mas, essa alegria, pode estar muito relacionada com o momento de vida que essa experiência aconteceu. Ela esteve afastada de licença médica por motivo de estresse no trabalho que desenvolvia como coordenadora pedagógica teve problema de depressão e quando voltou da licença, surgiu a oportunidade de assumir a sala de aula em EI, coisa que ela disse sempre ter desejado. A professora Lua foi a única que não se referiu a dificuldades iniciais. Arrisco afirmar que isso se deu, possivelmente, o fato de desejar e esperar por esse momento de ser professora de EI e esse desejo se concretizar logo depois de um afastamento por questões de saúde.

5.3.2 As primeiras reações diante da realidade encontrada

É importante observar as professoras Brisa, Estrela e Mar revelaram sentimentos parecidos aos primeiros contatos com a EI, mas as reações não foram muito parecidas.

A professora Brisa foi logo procurar cursos os quais aliou as observações feitas na prática: o movimento das crianças e as ações das colegas de trabalho, tentando entender como se dava o processo de educação com as crianças tão pequenas:

Aí eu comecei alucinadamente a tomar **cursos de Recreação**⁴⁵. O primeiro que tomei foi um que tinha o nome Recreação com Fátima Baltazar. Esse curso foi muito bom, porque ela tinha uma prática completamente lúdica e que atendia aos aspectos da criança dessa faixa etária. E eu gostei muito, porque **aprendi que as crianças dessa faixa etária utilizam muito o corpo para se comunicar e para aprender**. E que elas aprendiam experimentando. Não podia estar em sala de aula ensinado algo, tinha que fazer junto com elas. Isso pra mim foi um aprendizado muito grande. [...] **eu ficava observando o trabalho das colegas. [...] que tinha a formação em artes. E isso acho que é um diferencial**. Aí uma coisa que eu acho que deve ter no curso de Pedagogia, que eu sinto falta que é disciplinas voltadas para artes. **Não a arte como lazer, mas como o conhecimento** das várias artes. Tanto da dança, como do teatro, como da música, porque **na EI isso é essencial**, porque a criança tem várias formas de se comunicar e ela usa essas formas de comunicação, através do corpo, não intencionalmente, mas ajuda muito na forma de aprender o que agente propõe, o que a gente constrói junto com elas. Os primeiros contatos foi de insegurança, eu tentava buscar coisas para poder chamar a atenção deles, **criava coisas** que eu via que, **pelos brincadeiras deles**, era interessante aí eu disse: já que as brincadeiras deles eram interessantes eu vou por esse viés, e tentava seguir o ritmo deles. Mas, aí teve um determinado momento que eu disse: tenho que planejar alguma coisa também, propor alguma coisa como o adulto mais experiente, sabe? E aí eu ficava nesse conflito. E aí ao longo do prazo eu fui aprendendo que para trabalhar com essa faixa etária você tem que propor, mas também tem que sentir o que eles estão querendo senão você não consegue dar conta do recado. (Brisa - Entrevista)

Neste momento da entrevista, a professora Brisa recorda de algo que não mencionou quando solicitamos que falasse das sugestões de mudanças no curso. Mas, no momento em que recordou dos seus primeiros contatos, suas reações, lembrou-se de outra sugestão para o curso: disciplina voltada para as artes⁴⁶.

⁴⁵ O currículo só incluiu a disciplina Recreação como optativa em 1999. A professora Brisa concluiu em 1997.

⁴⁶ O currículo atual já contempla a referida Disciplina Obrigatória com o nome Arte e Educação. Mas, ela passou a fazer parte do currículo depois da primeira Reformulação em 1999 como Disciplina Optativa, assim como a disciplina Dimensão Estética da Educação.

As disciplinas Recreação (EDC 236) e Arte e Educação (EDC 304) do currículo do curso da FAGED/UFBA (1999) em suas ementas⁴⁷ apresentam elementos que possibilitam o contato com a ludicidade. Foi importante identificarem essa lacuna e sua inclusão no currículo foi pertinente. Contudo, isso por si só não é o bastante. A presença da ludicidade tem que ficar assegurada no percurso da disciplina não somente com o foco na dimensão cognitiva, mas de forma a incluir a dimensão corporal, emocional, social, com atividades práticas nos espaços de educação, sejam formais ou não.

A professora Mar optou por uma atitude de olhar focado para sua dificuldade, avaliando o que ela precisava ter e não tinha:

Um professor sozinho numa classe de EI com grupo de crianças de três e quatro anos, as vezes o auxiliar de classe faltava, prá o professor dar conta de dois alunos especiais, e mais o restante da turma na questão de conteúdo, dever, arrumar ele, não é fácil... Tem que ter todo um suporte. Mas, não tinha isso prá mim. Foi realmente um choque pra mim. (Mar - Entrevista)

A professora Flor recorreu às colegas de trabalho e a sua própria escuta sensível, a partir das observações das colegas. Segundo seu depoimento foi um período marcado por insegurança:

Eu nunca tive pudor em pedir ajuda. Pra mim é assim: a gente tem que ter a humildade de reconhecer... Apesar da minha sensibilidade, como relatei, eu sempre fui muito protegida, mas acho que essa minha maneira de ser, as pessoas quando vinham falar, sugerir alguma coisa elas vinham com extrema delicadeza. Eu sempre tive essa escuta sensível, sempre avalei diariamente meu trabalho, no que eu podia melhorar, essa busca que não ocorreu durante a formação, durante a prática busquei muito, li muito, apesar da escola particular pequena, ela investe muito na formação do professor, eu tentava me aperfeiçoar nas revistas... A internet o acesso não era assim tão popular como é hoje. Mas, essa insegurança eu não podia demonstrar, principalmente para os pais, falava principalmente para as minhas colegas de trabalho, evitava de levar para a coordenação da escola. O que me ajudou muito foi a observação diária, no caso de conflito de crianças, como agir... eu via como a colega agia, mais experiente e aí trazia isso pra minha prática. Mas inicialmente, a insegurança fez parte. (Flor - Entrevista)

A professora Estrela buscou se acalmar e começou a refletir sobre a sua realidade buscando encontrar qual o objetivo daquela experiência e a partir disso, a busca de construir, a partir da observação, os caminhos da sua prática:

Tentei manter a calma na medida do possível, respirar fundo, e comecei a me perguntar porque eu estava ali e quais eram meus objetivos de estar ali. Comecei a busca de como fazer. Eu não fiquei sozinha na sala e isso foi

⁴⁷ A ementa da disciplina Recreação e de Arte Educação estão descritas no capítulo 4, seção 4.

bom, de certo modo, eu fiquei com uma professora que já estava na casa, pude observar como ela fazia com as crianças, e a partir daí fui construindo meu caminho. Tinha algumas coisas que eu concordava, tinha outras que eu já achava que daquele jeito era muito engessado, muito quadrado e muito castrador, cerceador da ação das crianças. (Estrela - Entrevista)

Podemos notar que a professora Estrela, embora ainda sem experiência prática com EI, já tinha um senso crítico e sensibilidade refinada para identificar uma prática educacional inadequada. Observou a colega, que fez o curso de Magistério e Graduação em Artes Plástica e não tinha formação em Pedagogia. Contudo, não seguia seu jeito sem refletir, ao contrário, buscou construir o seu próprio caminho, revelando capacidade de agir com autonomia, possivelmente, a partir de referenciais construídos ao longo da sua vida, incluindo sua vivência familiar e o exercício de seu pensar na academia. Demonstrou assim uma capacidade de exercer sua profissionalidade de modo autônomo.

Então fica a questão: porque a professora mesmo com formação em magistério, e uma graduação em Artes Plásticas, e muitos anos de experiência não conseguia perceber sua própria prática como inadequada? Por que a professora Estrela consegue identificar as ações que observou como uma prática cerceadora? É possível que as discussões no curso de Pedagogia, que foram ressaltados pela professora Estrela tenham contribuído para essa avaliação e a sua própria história de vida em contato com a ludicidade tenham dado essa dimensão do que a criança gosta e tem necessidade: brincar. O que indica que as experiências ao longo de sua história de vida, inclusive o curso de formação inicial, embora ela tenha sentido falta da relação teoria/prática, contribuíram para a construção de conhecimentos, competências e argumentação suficientes para um saber a partir da *intersubjetividade* (GAUTHIER, 2006).

E a professora Lua, que desde início teve um sentimento de alegria, reagiu com entusiasmo:

Entusiasmo é... vontade de fazer aquelas crianças mais felizes, e aprender mais. Muita vontade de ver o crescimento das crianças. (Lua - Entrevista)

Embora com todo entusiasmo por ser uma experiência nova, naturalmente, tanto como as demais, a professora sentiu dificuldades iniciais. Veremos quais foram essas dificuldades a seguir.

5.3.3 As dificuldades iniciais

A professora Lua falou das suas dificuldades iniciais com muita tranquilidade, como um acontecimento muito natural e sem demonstrar nenhum nível de ansiedade ou desespero:

Fiquei pensando sobre **a rotina**, como seria a rotina das crianças. Eu tinha alguma ideia mas, a coordenadora, a coordenadora não, digo a vice-diretora, deixou preso na parede uma sugestão de rotina pra trabalhar com educação infantil, então aproveitei algumas daquelas sugestões e consegui fazer minha própria rotina com eles. (Lua - Entrevista)

A professora Estrela, apesar de uma fala muito consistente em relação a sua prática docente, demonstrou que sua realidade parecia muito desafiadora, para qualquer profissional, ainda mais, para quem está bem no início de sua carreira:

O difícil foi entender a minha ação, qual seria o meu papel enquanto docente num grupo de crianças de três anos. O que é que eu faço? Você esta com crianças de três anos e você está para **brincar**, assim, você está numa esfera de **apenas de recreação**? Você é **recreadora num clube é uma coisa, recreadora num espaço religioso, é outra coisa**. Mas, ali eu era **docente, professora de EI** e o que eu fazia com aquelas crianças de três anos? Essa era minha maior dificuldade. O que fazer com as crianças. Como me comportar enquanto professora de crianças tão pequenas. Que **conteúdos** trabalhar? Trabalha conteúdos? E a **metodologia**? E a forma de trabalhar, como é que eu trabalho com essas crianças, **qual o jeito de chegar nelas**, acho que essas coisas foram fundamentais e **a relação**. Poderia dizer que é esse tripé das dificuldades maiores: a dimensão de conteúdo, que conteúdos trabalhar com crianças desta faixa etária, em relação da forma metodológica, que metodologia como faço a **gestão desse espaço**, dessas crianças **desse processo e relacional**, mesmo. **Quem são essas crianças e o que elas são capazes de responder**. E a minha postura. Essas foram as maiores dificuldades de todo o processo. E porquê? Porque eu peguei uma turma muito especial, onde cadeiras voavam. Literalmente cadeiras voavam. Tinha uma turma com 24 crianças e tinha eu e uma auxiliar, depois que a outra professora saiu, como é a condução disso...? (Estrela - Entrevista)

O depoimento angustiada da professora Estrela, demonstra questões básicas que poderiam ser encaminhadas através da brincadeira. A dúvida que ela apresenta em relação à recreação em diferentes espaços. A criança é a mesma, mas a função da recreação é diferente? Não, o papel da professora é diferente. Ela deve saber dos conhecimentos relativos à criança, seu desenvolvimento, sua aprendizagem e promover oportunidades para que esses processos aconteçam, preferencialmente, preservando a ludicidade. Suas dúvidas também em relação aos conteúdos, metodologia, relação, o próprio conhecimento de criança e sua linguagem/possibilidades. A professora Estrela fez a disciplina EI, mesmo depois de já ter concluído o curso, ela voltou para poder preencher essa lacuna e não foi contemplada nos seus anseios. A disciplina foi eminentemente teórica. Segundo a professora Estrela foi frustrante.

A professora Mar expressou sua emoção de forma muito intensa, sua voz e entonação nas frases demonstravam sua profunda insatisfação diante do fato de ser cobrada e não ter as condições para realizar o trabalho como gostaria. Vale ressaltar que essa experiência numa escola da rede privada, que se autodenomina de escola inclusiva, não apresentava as mínimas condições de estrutura para tal:

Pra mim foi difícil, eu não vou mentir. Primeiro porque eu não tinha tido experiência com educação especial. Então quando cheguei no colégio e vi aquele processo foi difícil pra mim. E foi mais difícil ainda quando você trabalha em uma determinada instituição, uma escola e você **não tem um apoio do profissional**, eu digo assim, do coordenador, do diretor. Era mais pra criticar meu trabalho, mas não pensavam de forma nenhuma em me ajudar. Sendo que **a escola não tinha uma boa estrutura**. Ainda mais para uma escola inclusiva, me desculpe! Porque eu vejo assim! Pelo pouco contato que eu tive com Educação Infantil, a sala teria que ser maior porque as cadeiras têm que ficar um pouco mais separadas pra fazer a rodinha, pros alunos circularem melhor, se fosse fazer uma dança. Tinha que ter um banheiro dentro da sala e não tinha. E aquela história da instituição cobrar muito do professor, mas a **instituição** pecava também, porque como é que o professor vai fazer um bom trabalho se **não tinha esse suporte?** (Mar - Entrevista)

A professora Brisa teve suas dificuldades também em relação à adequação das atividades com a faixa etária:

Nesse percurso inicial... **Adequar as atividades propostas à faixa etária**. Às necessidades, especificidades da faixa etária. Senti dificuldade nisso porque era uma tentativa de erro acerto, erro acerto. Até que, com o tempo, você vai acertando e vai conhecendo a faixa etária, mesmo porque além da questão da faixa etária tem o grupo. Cada grupo é cada grupo. Então eu ia procurando adaptar as necessidades. (Brisa - Entrevista)

O depoimento da professora Flor envolve a questão do vínculo afetivo:

Eu me lembro... Pra quem gosta de crianças é muito fácil **estabelecer vínculos**. E as crianças extrapolam também essa questão do vínculo e começam assim... Eles não vêem a professora enquanto uma profissional... Eles vêem como uma extensão da maternidade. Então teve uma situação que a criança ao ir para casa, naquele dia específico ela não quis me cumprimentar para se despedir. Eu me lembro que aquilo me machucou tanto... Eu não tinha ainda um leque de conhecimentos que me permitisse ver que aquilo podia ser o momento, uma questão até fisiológica, alguma questão que aconteceu no laço familiar... e aí ela agiu daquela maneira e aí eu me lembro que **eu chorei naquele dia em casa porque achei que aconteceu alguma coisa que a criança não tinha se agradado com alguma situação, acho que era justamente reflexo dessa insegurança. Depois que quando você é aprofunda no conhecimento essas dificuldades vão sendo amenizadas.** (Flor - Entrevista)

As dificuldades foram as mais diversas: de ordem epistemológica, metodológica, de relação, rotina, de estrutura.

Os saberes que deveriam contribuir para o exercício da sua profissionalidade, provenientes dos diversos contextos, poderiam ser tratados ao longo do curso de Pedagogia, contudo, ao que os relatos indicam, não foram suficientemente trabalhados, sedimentados, para dar um suporte para a ação das professoras. Esses saberes explicitados por Tardif (2002)⁴⁸, incluem os curriculares, disciplinares, experienciais, saber-ser e saber fazer. Ao meu ver, essas dificuldades revelam uma lacuna nesse conjunto desses saberes.

Porém, todas buscaram, de alguma forma, superar essas dificuldades. E de alguma maneira todas elas tiveram iniciativa de buscar alternativas. E com a prática, aos poucos, quando se aceita o risco do desconhecido, então se abrem as possibilidades de olhar para as crianças de forma receptiva, na busca da sua novidade, pois nessa relação com crianças, como em tantas, não se pode antever todas as coisas. A alternativa para as professoras foi enfrentar o novo, apesar das dúvidas e situações problematizadoras. E nesses momentos as experiências acumuladas, quando permeadas pela ludicidade, estruturam a capacidade de ação quando o desconhecido pode assustar, os recursos acessados anteriormente podem sustentar a ação requerida pela situação nova. A ludicidade pode ser esse *espaço potencial* (WINNICOTT, 1975) de comunicação e descobertas, entrega, encontros. As crianças brincam com outra pessoa quando está livre para ser brincalhona. E a brincadeira é uma oportunidade para a criatividade. A brincadeira, segundo Winnicott (1975) é onde se manifesta primeiramente o viver criativo. Esse espaço potencial poderá ser tanto maior e significativo com as crianças da EI, quanto maior for o vínculo de confiança. Esse é o primeiro passo para a criatividade. E as professoras na entrega proporcionada nos momentos em que vivem a ludicidade encontraram alternativas criativas para preencher as lacunas que o curso de formação inicial, não preencheu.

5.3.4 Os procedimentos para superação das dificuldades

A capacidade de cada professora em lidar com as dificuldades encontradas está relacionada com a própria dificuldade, enquanto um ser único, social, histórico, como vimos no capítulo

⁴⁸ Capítulo 4 Seção 3.

quatro. Assim também, são as reações diante das situações: permeadas por todos os comportamentos, conceitos e preconceitos, construídos ao longo da vidas. Portanto, diante das dificuldades vividas pelas professoras, é possível identificar diferentes reações:

A professora Brisa encontrou na sua colega uma com que refletia sobre a sua prática:

As reuniões que a gente tinha com as colegas lá na creche ajudavam muito! A gente sentava, **conversava** e eu trabalhei muito com **colega** minha e ela é muito inquieta, quando a gente via, ela via que a coisa estava a mesmice ela chamava: “poxa a gente precisa mudar!” Então era uma reflexão sem intenção de refletir que era muito legal! Fazia com que a gente mudasse, que a gente inovasse que não ficasse na mesmice. Eu acho que isso foi um diferencial e depois as **outras parcerias** que tive. (Brisa - Entrevista)

O exercício da sua profissionalidade envolveu um saber, conforme citei no capítulo 4, na relação com outros professores. Pedir colaboração, trocar informações e conhecimentos.

A professora Flor, também foi na mesma linha da professora Brisa, só que motivação teve maior ênfase da dimensão afetiva.

[...] eu tive a sorte de estar nessa escola que tem uma **filosofia de acolhimento de enxergar cada um individualmente**. [...] num ambiente escolar que estimulava a postura de bons profissionais. De ta desenvolvendo o trabalho pensando no interesse e necessidades da turma. (Flor)

A professora Brisa e a professora Flor destacaram o aspecto da reflexão com os pares. Uma questão muito importante de observar que mesmo quando adultos, ainda continuamos a aprender com os nossos pares, seja com a observação, a conversa, uma reflexão. Como já discutido, saber estabelecer relação com as outras professoras é um saber indispensável para o exercício da profissionalidade, pois na troca aprendemos a ser professoras.

A professora Estrela buscou diversas opções de solução, tentando suprir as lacunas. E nesse processo buscou saberes de ordem curricular, disciplinar, do fazer e do ser.

Tive que correr, desesperadamente, atrás do prejuízo. Prejuízo que o curso de pedagogia deixou, na perspectiva de formação para uma prática, então **ler, buscar, trocar com as pessoas, buscar suprir uma lacuna teórica, e também uma lacuna de metodologia prática**, de como ser docente na Educação Infantil. Então corri atrás disso. E também, o que fiz muito foi usar a **intuição** e deixar fluir um processo além de buscar um respaldo teórico e metodológico, abrir o coração para aquela espaço, para aquelas crianças para aquele momento. **Não só o cognitivo, racional, mas também**

o intuitivo, emocional. E possibilitar também que eu me lembro muito, **da dimensão da linguagens, das linguagens artísticas, da brincadeira, da história,** e em determinado momento acho que, eu nunca tive muita consciência disso agora que estou me dando conta, mas eu me permitia pensar assim: se eu fosse criança e estivesse no lugar desta criança o que eu gostaria que me oportunizasse? Em determinado momento eu fui por este caminho ligado mais a intuição que falei e me ajudou muito. Também **lembrei da minha experiência da creche.** Eu fui uma criança também de creche e nesse momento também resgatei um pouco disso. Se bem que na creche tinha momentos muito escolarizantes... mas, **lembrei de outros momentos que eram momentos de brincadeiras, momentos de confronto com outras crianças e eu fui deixando isso ficar cada vez mais forte na minha prática.** Então essa coisa de busca teórica, metodológica, mas também da intuição e de resgatar e de **pensar na criança, de repente, do ponto de vista da criança** e das linguagens, da música, histórias brincadeiras, e de deixar fluir... (Estrela - Entrevista)

A professora Estrela buscou procedimentos de ordem metodológica, brincadeiras e as linguagens artísticas, não somente nos conhecimentos teóricos acadêmicos, mas também nas suas próprias lembranças da infância, mencionando a intuição como uma ferramenta de ajuda. Nesse sentido, no meu modo de entender, ela acessou a dimensão da ludicidade. Não foi um momento de puro prazer, apenas, mas de entrega, e de integração: conhecimento, sentimento e ação. Foi capaz de sair de um estado em que não sabia o que fazer, para o estado de experimentar e buscar aprender.

A professora Mar teve um período de dois meses numa escola particular em que começou suas atividades.

Eu **li muito material na Internet.** Mas admito que eu, como professora, Pedagoga, **desisti.** Não por causa das crianças, eu **desisti por causa da instituição.** Por causa da questão assim da diretora e por causa da coordenadora. Porque eu acho que a coordenadora assim ela não tinha independência. Porque eu acho que o coordenador como ele trabalha ainda mais junto do professor, eu acho que apesar de algumas coisas, ele tem que ta ali com o professor, lado a lado. E ela não. Ela ficou do lado da direção. Em momento nenhum ela me defendeu. Antes que eu me tornasse, eu não queria isso... porque eu gosto da minha profissão, sei das dificuldades. Mas antes que eu ficasse ali como uma pedagoga frustrada, eu preferi sair. (Mar - Entrevista)

Mas, sua experiência e reações na Rede Municipal foi diferente:

[...] não tinha coordenador mas, como eu trabalhei nessa escola **pedindo apoio de colegas** que já tinham atuado na EI, pedindo sugestão, indo na **internet,** buscando assunto, os **livros da Faculdade,** assunto, material quando eu peguei a disciplina de EI com a professora, então eu ia montando, ia pedindo também às professoras, a vice diretora, porque na época o diretor estava afastado por problema de saúde. [...] outra professora da casa eu tirava dúvida. Então, pra mim assim, não foi tão impactante. Eu lembro que

eu tinha quase 20 alunos [...]. Foi bom, eu gostei e não tive nenhum choque não. (Mar - Entrevista)

Este relato parece reforçar a idéia de que quando encontramos alguém para colaborar, mesmo o que é difícil não impacta tanto quanto quando só encontramos alguém para cobrar. A ludicidade não pode ser vivenciada num ambiente hostil, desagregador. Requer um ambiente favorável a um estado de expressão que une o estado interior ao exterior, um caminho de uma identidade e de individualidade não só para a criança, mas também para o adulto (LUCKESI, 2002). Mas, no caso da experiência da professora Mar na escola de crianças portadoras de necessidades especiais, além de não estar com o preparo adequado para lidar com aquele contexto, ela não se sentiu apoiada.

A professora Lua, com relação às dificuldades iniciais com a rotina respondeu que conversou com a colega que havia sido professora desta turma recebeu dela a orientação necessária.

A minha **colega me orientou**, pois já havia sido professora deles. Então eu observei o que ela disse que já tinha dado e eu passei a trabalhar a partir do eles já sabiam. Eu parti da própria realidade que eles sabiam. Do que eles tinham dificuldades. Aí fiz uma revisão do que ela já tinha dado e comecei a partir daí. Comecei com as vogais, a escrita das vogais, depois encontro vocálicos, formando algumas palavrinhas. Aproveitei algumas daquelas sugestões e consegui fazer minha própria rotina com eles. E fiz como uma rotina: toda segunda-feira contar história pra eles. A **rotina de ter uma brincadeira, todos os dias**. Tem atividade dirigida e atividade de brincadeira. (Lua - Entrevista)

A professora Lua foi quem teve formação mais antiga. O currículo não abordava nada sobre EI. Por isso é compreensível essa prática escolarizante⁴⁹ que ela absorveu sem ter condições de questionar, no momento. Entretanto, na prática foi adequando seu fazer prático em coerência com sua própria história de vida, onde a brincadeira esteve muito presente.

4.3.5 O que ajudou nos momentos iniciais

Os meus **estudos pessoais**, porque precisei investir em leitura da EI. Tudo que tinha de EI eu lia, avidamente, para poder aprender mesmo, e conhecer. Sobre prática, teoria, sobre metodologia com crianças desta faixa etária. E reforço, os **encontros que nós tínhamos na creche nas discussões de Planejamento, que ajudava a gente a ver certas coisas que faz cegamente no dia-a-dia**, e que você precisa rever e acho que essas trocas ajudaram. (Brisa - Entrevista)

⁴⁹ Trato desta questão quando me refiro à História da EI, no Capítulo 4, seção 1.

Nesse depoimento a Professora Brisa demonstra o exercício da profissionalidade docente. Vale ressaltar que a partir desse exercício coletivo a troca se constituía numa experiência lúdica na medida em que ajudou a fazer contato com algo do seu fazer, através da reflexão coletiva e impulsionou a mudança na ação.

A prefeitura dá **cursos de capacitação** aí tem oficinas, tem a coordenação, a CR's[Coordenadoria Regional]. Mais ou menos de dois em dois meses tinha encontro com os professores. Então essa coordenação reunia os professores e sempre abordava algum assunto ou trazia algum convidado prá falar de alguma coisa. (Mar- Entrevista)

Eu parti da **própria realidade** que eles sabiam. Do que eles tinham dificuldades. (Lua - Entrevista)

Então, a **música, o teatro, o fantasiar, o dramatizar, o brincar, o correr,** é fundamental. E como eu sou uma pessoa que sempre gostei ao longo da minha vida deste universo das artes, é uma coisa que eu aprendi a construir esse gosto por música e por teatro, **artes plásticas,** então, isso também me ajudou muito na minha prática e eu **não vejo uma prática de EI onde a ludicidade não esteja presente.** Não como acessório, mas, **como eixo.** Fundamental. Onde a partir dela as outras coisas vão se desdobrando...(Estrela - Entrevista)

5.3.6 A relação com a ludicidade durante esse processo

Nessa seção apresento os relatos das professoras em relação à presença da ludicidade no processo da sua profissionalidade. Após cada fala um comentário/síntese da história de cada professora sob a ótica que consegui captar/perceber/relacionar.

Foi essencial! Eu tinha convicção que através do movimento, através da brincadeira **a criança se torna bem mais receptiva, pra receber as informações,** pra se sentir estimulada para demonstrar as habilidades dela, portanto sempre **foi ferramenta** no cotidiano das minhas aulas. Tento aliar o lúdico em minha atuação profissional, não só com os alunos menores, mais também do ensino fundamental (é verdade que com menos proporção). **Música, dramatização, imitações, jogos, brinquedos e brincadeiras, momentos de reflexão...** em quase todos os momentos em EI a ludicidade pode fazer parte, pois acredito que desta maneira a aprendizagem acontecerá de maneira significativa. (Flor - Entrevista)

A professora Flor, não estabeleceu relações explícitas entre a ludicidade em sua história de vida e seu exercício profissional. Restringiu seus comentários à valorização da ludicidade na EI. Mas, sua história revela um contato constante com a ludicidade, principalmente no meio familiar. Creio que essa experiência foi fundamental para que ela conseguisse ter esse

desempenho com as crianças considerando que tem a timidez como uma das suas características, algumas vezes impediu expressar o que realmente desejava. Sua relação com a dança desde a infância foi marcada pela experiência da ludicidade, até hoje continua sendo. Além do mais, foi uma criança superprotegida e sem relações de amizade, contudo, com facilidade de convivência. O temperamento calmo também contribui para a relação com as crianças e através da ludicidade, pode estabelecer uma comunicação com as mesmas e as colegas de trabalho. Mesmo sem os momentos lúdicos no curso de Pedagogia, considerou como relevante o fato de ter estimulado sua autonomia. Dessa maneira, ao assumir a docência, soube observar as colegas na ação com as crianças, pedir ajuda e aprender na relação com a prática a importância da relação permeada por experiências que favorecem a ludicidade.

Conhecimento sempre bom se a Faculdade pudesse oferecer isso, seria bom. Na minha experiência/prática como professora da EI, **procurei levar a ludicidade para meus alunos com o que vivi na infância e um pouco do que estudei na faculdade.** Sempre buscando através do lúdico explorar o **desenvolvimento físico locomotor e cognitivo do aluno.** Um exemplo disso na brincadeira da amarelinha explorar os numerais. Acredito que o professor/educador, da educação infantil pode utilizar a ludicidade no seu dia-a-dia, pois é uma excelente **“ferramenta” no processo de ensino-aprendizagem do aluno.** O lúdico vai além do brincar, com ele **pode ser explorado o cognitivo da criança.** E o professor deve estar atento para o que o aluno leva para a sala de aula como lúdico, pois temos muito o que aprender com os nossos alunos. (Mar - Entrevista)

A professora Mar teve uma experiência na zona rural onde viveu momentos de ludicidade e deixa isso claro no seu depoimento. Foi uma das professoras que cursou a disciplina EI, pois formou quando já havia acontecido a segunda reformulação do curso. Quem ministrou a referida disciplina foi uma professora substituta que tinha experiência nesta primeira etapa do EB. A professora Mar foi, dentre todas, quem falou com maior empolgação sobre o curso de Pedagogia, apesar de também ter feito críticas a falta de articulação teoria/prática. Mas, elogiou os professores, os colegas e também, fez exceções a alguns professores. No geral ela gostou muito do curso. Vale lembrar, entretanto que é a professora que está no início de carreira. Dois anos de prática com EI. Seu depoimento sobre as relações sobre a ludicidade na sua história de vida e sua experiência como professora de EI foram sucintas... Mas, com uma ênfase grande no aspecto cognitivo e psicomotor. Provavelmente, o pouco tempo de experiência tenha sido, também, um dos motivos das dificuldades para continuar na escola com portadores de necessidades especiais pois precisava ampliar a compreensão da brincadeira para outros aspectos do ser tais como: o emocional, o social, cultural.

Na EI, acho que quase 90%. Porque em tudo a criança procura é por esse meio. Pelo brincar demonstra que está gostando ou até pelo não brincar. Está parada a gente pensa, essa criança não está a fim de participar disso, deixa ela lá um pouco. [...] Não necessariamente é brincar junto, é estar brincando com brinquedo. É a criança estar ali e você estar atento, hoje a turma não está com clima pra isso. Vamos fazer outra coisa. Isso pra mim foi um aprendizado. Que foi bom, foi muito bom. Fui aprendendo e conhecendo essas faixas etárias. [...] **No curso de Pedagogia, se eu tivesse tido alguma formação sobre o processo do brincar na EI**, que o brincar é uma ação precípua da criança, pra ela conhecer o mundo, significar o mundo, e trabalhar essas questões, com certeza eu não penaria tanto. Eu acho que nem todos chegam a essa conclusão. Por exemplo, eu fiz uma discussão agora [referindo-se ao mês de dezembro de 2011] que tinha essa discussão do brincar. Porque a menina estava falando brincar, brincar só como forma de aprender algo. Como forma didática, uma ferramenta didática para aprender algum conteúdo. Acho que o brincar ele pode até ter essa função também. Mas, as pessoas não significam aquele **brincar livre, o brincar com o corpo, dançar, pra se movimentar, não para aprender algo, mas por prazer mesmo**. E a criança ressignifica isso. E o brincar traz coisas à tona que a gente não se dá conta, da relação, das dificuldades que a criança está passando em casa, ou até mesmo na creche, ou na pré-escola. Então, acho que falta esse conhecimento do brincar. Nem todas as pessoas percebem. Elas vão caminhando, caminhando e não se dá conta da importância do brincar. Não vê **no brincar uma aprendizagem**. Para aprender você tem que ensinar algo. E não precisa você estar passando algo. **A criança aprende fazendo. Infelizmente as pessoas não entendem isso...** Acho que **brincar muito na infância e sempre, sempre estar buscando novos horizontes e realização pessoal me ajudou muito na prática de EI**, pois quando passei no concurso para ensinar, achei que não iria dar conta, mas a cada ano fui lendo mais sobre todos os aspectos relacionados à Educação Infantil - das políticas ao cotidiano nos espaços educativos. Fui também aprendendo com as colegas como trabalhar com as diversas Artes, campo do conhecimento necessário, para trabalhar com crianças tão pequenas. Fui também aprendendo com as colegas como trabalhar com as diversas Artes, campo do conhecimento necessário, para trabalhar com crianças tão pequenas. (Brisa - Entrevista)

A professora Brisa em seus relatos deixou evidente que viveu muitas experiências que considerou lúdicas e no seu relato acima demonstrou o entendimento da ludicidade na EI. Contudo, não mencionou ter sentido falta da disciplina de Artes e de atividades com o corpo durante o curso de Pedagogia, embora tenha buscado suporte nessas áreas de conhecimento. Essa lacuna teve impacto na sua prática docente inicialmente e ela teve que buscar nos cursos que foram oferecidos fora da Universidade. Mas, ter vivenciado muitas experiências que proporcionaram a ludicidade em espaços familiares e comunitários, serviram como elementos de formação. Sua preocupação em atender as necessidades das crianças em detrimento de qualquer outra coisa ficou evidente em vários dos seus depoimentos.

É relevante. Costumo fazer um trabalho que atenda as diferenças individuais deles. Então tem algumas crianças que faz o dever muito rápido, outras

demoram mais. Aquela criança que termina o dever logo eu dou um reforço, Oh! Que bom! Se tiver algum erro peço pra ela corrigir ali na minha frente, e dou uma atividade para ela fazer enquanto espero os outros terminarem. Então eu dou uma atividade lúdica. Eu dou livro de história, eu dou quebra-cabeça, eu deixo olhar revista, então, eu introduzo isso porque eu evito que a criança fique parada. Eu dou sempre uma atividade, elas não podem ficar paradas, **elas tem que ficar ativas o tempo inteiro, então eu aproveito e coloco o lúdico**. Então eu digo: “olhe, quem terminar o dever vai brincar disso!”. **Então eu ensino a elas a andar um pouquinho mais rápido, então acho que ajuda nesse sentido**. As crianças se envolvem bem com todas as atividades e eu me encontrei neste trabalho. **Tenho uma bagagem de experiências de vida que foram lúdicas**, conforme descrevi na minha formação como pessoa, que **contribuiu muito com o meu trabalho**, também como tive muita vontade de trabalhar com EI fiz cursos diversos nesta área fora da UFBA paralelo ao curso de Pedagogia que eu fazia como: Método Montessori, trabalhando com as áreas que envolviam práticas lúdicas com brincadeiras, músicas e artes. (Lua - Entrevista)

Constatamos, a partir deste depoimento da professora Lua, que a ludicidade é vista como importante, mas na prática, as atividades lúdicas ainda são propostas como uma premiação e não e não como uma prática necessária ao desenvolvimento e educação das crianças. Além disso, pela fala da professora, embora ela relatado ter vivenciado muitas brincadeiras na infância e adolescência, na instituição onde trabalha, seu depoimento, pelo menos em alguns momentos, as atividades de brincadeiras são didatizadas, concepção que já vem sendo questionada e superada, pelo menos teoricamente. Demonstra então a falta de um saber que não foi contemplado pelo curso de Pedagogia. Entretanto, ela defende a idéia da importância do brincar e promove esses momentos, ainda não seja desprovido de interesses didáticos.

Entretanto, a resposta da professora Estrela relacionou a ludicidade ao seu fazer docente da seguinte maneira:

Ao pensar na relação entre minha história de vida e minha prática como docente na Educação Infantil o que primeiro surge é a lembrança que **desde sempre cuidei de crianças**. Primeiro, de maneira informal, cuidei de meus irmãos e das filhas de minha madrinha. Depois, formalmente, já como professora na Creche da UFBA. Outro elemento bastante significativo que trouxe da minha história de vida para minha atuação profissional foi **o gosto pelas linguagens artísticas**, principalmente o fascínio pelo teatro. Meus gostos musicais da infância, adolescência e etc, também invadiram minha prática pedagógica musical. Era, e até hoje é comum apresentar às crianças com as quais trabalho, músicas infantis, de obras como Arca de Noé de Vinicius de Moraes, e, também músicas a priori feitas para adultos, como por exemplo, músicas de Caetano Veloso. Leãozinho, foi uma das inúmeras músicas que já trabalhei com as crianças da Creche. A ludicidade... **Sem essa via do lúdico eu não conseguiria ficar sendo professora de EI**. Mesmo porque eu acho que essa é uma das coisas mais gostosas, mais prazerosas e mais significativas que é ter essa possibilidade, o professor de educação de educação infantil tem essa possibilidade e tem essa obrigação.

Eu diria que nem é só a possibilidade, tem essa obrigação, de se valer do lúdico, das linguagens, da ludicidade na sua prática porque sem essa dimensão você não consegue fazer uma prática de qualidade, que seja respeitosa para com as crianças, que considere a criança, então eu vou por aí. **Eu aprendi... não aprendi no curso de pedagogia, porque era muito mental, muito teórico, foi na experiência como grupo da Igreja, que eu pude fazer essa coisa de teatro, de dramacidade, de cantar,** na minha vida escolar teve um momento que eu tinha que escolher: ou eu fazia educação física ou eu fazia teatro. **Eu fui fazer teatro. Eu tinha 11 anos. Estava na 5ª série.** E desde então, era algo que me interessava e na escola tinha essa possibilidade de fazer. **O professor passou ao longo de um ano todo fazendo laboratório, fazendo atividades, foi bem marcante.** Então foi ai na escola nesse período, foi no grupo de teatro, **foi com o ambiente do Mont Serrat com minha madrinha** que com as pessoas que transitavam lá tinha gente envolvida com MPB, **aprender a ouvir música, gostar de música. Nas minhas próprias brincadeiras de criança, com outras crianças também, de dramatizar, apresentar, as brincadeiras com as folhas de bananeiras. Eu aprendi essa dimensão do lúdico.** Eu acho que foram em outros espaços e não no curso de Pedagogia. (Estrela - Entrevista)

A professora Estrela explicitou muito claramente as relações entre suas experiências com a ludicidade ao longo das diversas fases da vida e o exercício da profissionalidade na EI. A mim parece que, mesmo com as lacunas citadas por ela em relação ao curso, ela conseguiu fazer uma síntese a partir das teorias trabalhadas em algumas disciplinas que foram marcantes para ela e as suas experiências lúdicas em sua história de vida. Dessa síntese ela conseguiu exercer a docência com profissionalidade sem perder a dimensão da ludicidade consigo, com as crianças e com as colegas de trabalho. Arrisco-me a afirmar, diante do que foi revelado pela professora Estrela que a ludicidade, de maneira muito presente em sua história de vida, contribuiu de forma muito significativa para sua formação, na constituição do seu senso crítico e questionador, dando um suporte estruturante para a superação das dificuldades iniciais como professora de EI.

5.4 FINALIZANDO: UMA SÍNTESE/ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

- Pelo relato das professoras, a ludicidade esteve presente na história de vida de todas elas;
- A infância foi a fase de vida relatada com maior entusiasmo e emoção por todas as professoras quando se referiram à ludicidade;
- A professora Estrela, a professora Mar e a professora Brisa apresentaram maiores detalhes e expressões emocionais ao longo da entrevista, assim como maior riqueza de

detalhes, assim como maior variedade dos momentos lúdicos fora do período da infância;

- Todas as professoras sentiram falta da relação teoria/prática e da ludicidade no curso de Pedagogia, contudo destacaram alguma(s) experiência (a) de ludicidade durante o curso;
- Os pontos positivos do curso: estágio, base teórica, acompanhamento do aluno, o significado social da Universidade;
- Os pontos negativos: falta de acompanhamento no estágio; estrutura física; falta de compromisso de alguns professores; ausência da relação teoria prática;
- As disciplinas citadas como significativas: Psicologia da Educação e Didática.
- Os professores marcantes foram das disciplinas: Psicologia, Didática, Avaliação
- A definição de ludicidade das professoras estavam relacionadas: brincadeira, alegria, prazer, movimento, imaginário, fantástico, inteireza;
- A profissionalidade das professoras esteve ameaçada na fase dos contatos iniciais da docência, em função das lacunas provenientes da falta de articulação do curso entre teoria e prática, contudo, encontraram caminhos de superação, inclusive através da ludicidade.
- As dificuldades iniciais no período da docência estiveram relacionadas aos saberes sobre: conteúdo, metodologia, relação com as crianças e formação de vínculo;
- As dificuldades foram superadas através: da brincadeira e observação das crianças; das conversas e troca de experiências com os pares; leituras, cursos e estudos fora da Faculdade de Educação; do acolhimento e apoio da instituição; do uso das linguagens artísticas.
- A ludicidade esteve presente nesse processo nas diversas formas e compreensões: como brincar livre; com fins didáticos e de desenvolvimento físico e cognitivo; como linguagens artísticas (música, dramatização, dança, canto).

Diante de todas essas informações vejo que as professoras que descreveram mais detalhadamente o contato com a ludicidade, relataram diversas formas (com pessoas, com a natureza, com o estudo) durante os momentos (infância, adolescência, juventude) e espaços (em casa, na escola, na rua, na faculdade) onde viveram essas experiências, foram aquelas que demonstraram-se mais inquietas e inconformadas com as lacunas em sua formação inicial.

Sendo assim, foram também as que revelaram o exercício da sua profissionalidade de forma contundente resultando numa reação mais ativa na busca de superação das dificuldades, o que implicou em aprendizados e, conseqüentemente, numa prática mais coerente com objetivos, metodologias e compreensão do brincar, de forma coerente com o previsto no RCNEI, PNQEI, assim como os atuais resultados de estudos e pesquisas dessa área a exemplo de: Brougère (2000); Lapierre (1987); Maturana e Verden-Zöller (2004); Oliveira (2010); Rosa (1998); Sarmiento (2009; 2007); Vigotski (1998); Wajskop (2001), dentre outros.

Essa diversidade de experiências faz com que as pessoas transitem de um estado de consciência focado para o ampliado, conforme afirma Luckesi (2004), nas variadas possibilidades de relações e contextos, isso amplia suas possibilidades de ver, sentir, pensar e agir.

O acesso a conhecimentos novos e a novas possibilidades de criação não emergem do olhar restritivo, mas sim do olhar e da percepção ampliada. Porém, por outro lado, a operacionalização e materialização das instituições criativas não se farão sem que nos sirvamos da consciência focada. [...] Nós necessitamos dos dois pólos da dialética permanente entre um e outro estado, para podermos criar, recriar e viver o cotidiano (LUCKESI, 2004).

Portanto, a ludicidade ao longo da história de vida contribui significativamente para a formação do professor de EI e para o exercício da sua profissionalidade.

5.5 PALAVRAS FINAIS DAS PROFESSORAS SOBRE SUAS HISTÓRIAS DE VIDA E LUDICIDADE

A título de finalizar este capítulo, achei relevante registrar o que foi dito pelas professoras, nas suas considerações finais (na entrevista) e os seus sentimentos (ao escrever a carta). Mas, não mais para analisar, nem articular, embora tenha achado nestes comentários finais, que falam por si mesmos, uma riqueza muito grande. Então, deixarei para o leitor somente as palavras delas a fim de que façam as suas próprias interpretações, correlações... Quero dizer que ao ler essas relatos fiquei emocionada por ter realizado esta pesquisa. É com a voz dessas professoras, sem a interferência das minhas análises, ou da ausência delas, que encerro este capítulo:

Eu espero que minha entrevista tenha contribuído para sua pesquisa e que você possa me dar um retorno sobre isso. (Lua – Entrevista)

Estou satisfeita de poder contribuir com minha experiência de vida na sua tese de doutorado, Vera. Gostei muito de descrever minhas boas experiências que vivi, pois lembrar os bons momentos que vivemos também é lúdico. Aguardo seu convite quando for fazer a apresentação da tese de Doutorado se for aberto ao público. (Lua – Carta)

Agradeço a oportunidade, espero que sua pesquisa seja exitosa e espero também que sirva assim para, quem sabe, se os estudiosos assim acharem, que leve essa questão de estar ampliando os espaços da EI no meio acadêmico, valorizar os profissionais dessa área, e quem sabe fazer até com que todos os profissionais da educação tenham essa experiência na EI, porque eu acho que estimula uma série de habilidades que o professor tem que ter. A questão do acolhimento, a questão da criatividade, a questão do perceber quando a criança não tá se satisfazendo com aquela aula, interessado naquela aula. Quando eles não estão gostando, eles sinalizam logo... Promove ao educador que ele tenha um olhar para o interesse do outro, interesse do aluno que é coparticipativo ali na aprendizagem. Acho que está na hora, já passou da hora de dar mais importância e atenção a EI. (Flor - Entrevista)

Foi muito positiva a possibilidade de lembrar tais fatos , pois explica um pouco da pessoa que nos tornamos e que estamos em busca de nos tornar. Desde já agradeço a experiência e me coloco a disposição para ajudar no que for necessário. (Flor – Carta)

Gostei muito da entrevista, quero agradecer, fico feliz em você ter me convidado pra participar, gostei muito acho isso importante, porque toda essa preocupação com a EI, porque no dia-a-dia, até mesmo com colegas, professoras, coordenadoras, há muita queixa, não sei se você, como profissional já viu, que acham a EI assim (gesto de insignificância com as mãos e cabeça) que não tem nenhum valor. E a gente ainda resgata. Gente, ainda tem que ter investimento com educação infantil! (e como se tivesse conclamando as colegas para o ânimo e revelando a resposta delas) Ah! EI, humm (imitando as pessoas novamente fazendo expressão de coisa pequena, sem importância). E se você observar, se for fazer uma pesquisa em bairros populares, vai ser difícil encontrar uma escola da Rede Municipal que ofereça EI. A maior parte só oferece vagas para 5 anos em diante... E a EI, está aonde? Quem é da classe popular, aquela pessoa que não tem condições de pagar uma determinada mensalidade, aquele valor, essas crianças vão ficar como, quer dizer, vai ter que esperar completar seis anos de idade pra ter que entrar no Ensino Fundamental sem passar na EI? Acho que a gente vai ter que rever, acho que a sociedade, nós educadores temos que ta indo em busca disso, porque a gente tem profissional no mercado, a gente tem Universidade, tem faculdade, a gente tem pesquisa (com ênfase) Então, ta faltando mobilização, a gente tem que arregaçar as mangas e ir atrás e ta faltando isso, isso me preocupa! (Mar – Entrevista)

Eu não sei se já disse. Eu senti falta, no curso de Pedagogia de uma formação sobre infância. Como a criança aprende, como é essa criança no mundo, como é que ela interage, como você pode ensinar a uma criança tão pequena, principalmente na faixa de idade da EI? (Brisa – Entrevista)

Em alguns momentos de relato de fatos da minha infância eu chorei de saudade, mas como vivências boas que passaram, ajudaram-me a crescer e a ser gente. (Brisa – Carta)

Já que a entrevista fala de história de vida, ludicidade e formação... é... eu acho que o curso de pedagogia e formação de professor, porque ao longo da minha prática, eu tenho 14 anos de prática, o tempo passa muito rápido, o curso de Pedagogia tem uma lacuna. Quando penso em formação do professor de EI, porque a gente precisa de um lastro teórico muito grande, muito amplo e muito profundo. Então essa é uma das coisas: da profundidade e consistência ao curso de Pedagogia, que às vezes é feita uma miscelânea, uma salada de fruta, e você não apresenta coisa que são fundamentais, essa dimensão do teórico, mas alinhado a isso, articulado na verdade, não em paralelo, mas articulado a isso, tem que se pensar a dimensão da prática, de uma prática consistente, de experienciar, de viver esse processo de EI, que é uma ação de uma prática e uma metodologia, muito específica, muito singular, muito própria, e se você se o curso não vai construindo isso junto aos seus alunos, quando você sai, você toma um choque. Foi o choque que eu tomei. Eu acho que o curso de Pedagogia, quando a gente pensa a formação do EI, tem muito a caminhar. Caminhar nesse sentido da articulação teoria e prática. E pensando na esfera do lúdico, proporcionar muito isso: muitos momentos lúdicos, totalmente completamente lúdicos, proporcionar essas vivências, possibilitar isso. É um desafio, é uma coisa difícil de fazer, mas é uma coisa extremamente necessária. Porque é difícil pensar em professor de EI que não tenha essa dimensão, que não construa isso, do lúdico, da prática consistente, da teoria consistente, fazendo essas coisas circularem, e eu acrescentaria aí a dimensão do social e do político, porque o professor de EI não é o professorzinho que fica lá dançando, rebolando e fora do universo, fora das coisas que estão acontecendo aí... Como está a EI hoje? Essas questões acho que o curso precisa caminhar muito sobre essas questões políticas, questões sociais, tudo isso interfere no nosso fazer, na nossa prática, na nossa postura enquanto professor de Educação Infantil. Mas o desafio está aí. E eu espero que as próximas gerações de professor de EI tenham melhores condições nesse momento inicial de formação, que esse potencial de formação seja mais sólido, mais articulado, e mais lúdico. (Estrela – Entrevista)

Meus principais sentimentos ao escrever as cartas foram de contentamento, nostalgia e reflexão. Escrever sobre o que vivemos é sempre um desafio. E, em cada escrita nos reinventamos. (Estrela – Carta)

6 CONCLUSÃO

*A gente não ensina aquilo que a gente sabe,
A gente não ensina aquilo que a gente quer,
A gente ensina aquilo que é.
(Jean Jaurés)*

Para ser professor de EI é indispensável acessar os saberes construídos ao longo da história de vida. E a formação inicial, curso de Pedagogia, é o período de fundamental importância nesse processo de formação porque pode dar ênfase às experiências trazidas pelos estudantes.

Após todas os conhecimentos dos diversos autores expostos nessas páginas, dos relatos das professoras que participaram desta pesquisa e da minha própria experiência como professora de EI, constatei que sem a experiência da ludicidade na história de vida não há possibilidade de uma formação que seja afinada com as especificidades da docência na EI.

Compreendo que as sínteses construídas a partir das vivências, saberes, relações, sentimentos e significados que vamos atribuindo a cada experiência na história de vida constitui a individualidade singular de cada pessoa. E essa singularidade está relacionada ao processo de constituição de cada um, enquanto sujeitos únicos e ao mesmo tempo, influenciados pelas relações sociais.

Durante o percurso, seja no convívio familiar ou na sociedade de modo mais amplo, cada um realiza contatos com a ludicidade (sentimentos de prazer, alegria, construtivos) que no conjunto de outros significados provenientes de diversas experiências (dolorosas, tristes, depreciativas), forma e transforma o *ser humano* e o *ser professor*.

Nessa perspectiva, no curso de formação inicial, essas experiências anteriores e as especificidades das histórias de vida, influenciadas pelo contexto sociocultural em que as pessoas foram educadas, podem ser enriquecidas, reforçadas ou redirecionadas.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender como se fez presente (ou não) a dimensão lúdica na história de vida de professores da EI, incluindo a sua formação inicial no curso de Pedagogia, e suas implicações sobre o processo de formação inicial.

Diante das análises realizadas dos dados fornecidos pelas professoras que participaram desta pesquisa, pelos documentos, estudos e pesquisas de autores diversos, concluo que a ludicidade se fez presente em diversos momentos da história de vida das professoras. Concluo também que essas experiências enriqueceram sua formação docente e exerceram uma influência significativa para o exercício da sua profissionalidade.

Segundo os relatos das referidas professoras, os momentos da infância principalmente, vividos com a família, foram os mais lúdicos e deixaram aprendizados que permanecem até os dias de hoje na sua prática docente.

Contudo, o curso de Pedagogia, embora tenha proporcionado momentos lúdicos, ainda carece de explorar a dimensão da ludicidade, tão importante e necessária para os professores, especialmente da EI. As professoras informantes, relataram pontos positivos do curso (disciplinas e professores, dentre outros) que contribuíram para sua formação, entretanto, tiveram dificuldades para lembrar de momentos lúdicos que, no curso como um todo, foram poucos.

Além disso, as professoras informantes sinalizaram enfaticamente a falta de articulação das disciplinas com a prática. A teoria do curso, embora considerada importante para a formação profissional, não pôde ser muito bem aproveitada nos momentos iniciais do contato com as crianças da EI, em função de não ter sido trabalhada de forma articulada com a prática. Entretanto, possivelmente, essa teoria discutida no curso, aliada às outras experiências lúdicas ao longo da história de vida (experiência de infância, amizade, cursos etc), forneceram suporte para o exercício da profissionalidade, tendo em vista que as professoras encontraram caminhos de superação das dificuldades em função das lacunas deixadas pelo curso.

Certamente, constituir um curso de formação inicial que possa contribuir para a construção da profissionalidade e, simultaneamente, contemplar a ludicidade de modo a uma atuação do professor de EI que atenda às necessidades das crianças, é tarefa complexa. Contudo, se em cada disciplina os conteúdos fossem abordados na perspectiva de promover esse contato com a ludicidade, conseqüentemente, estariam vinculados à prática e preencheriam as lacunas sinalizadas pelas professoras em seus relatos para essa pesquisa.

Para tanto, é importante ampliar a compreensão da ludicidade, como experiência que envolve aspectos objetivos e subjetivos, a fim de que os professores de EI busquem cada vez mais promover atividades e momentos em que as crianças tenham momentos de brincadeira, ou qualquer outra atividade que possibilite a ludicidade, nessa perspectiva da inteireza. A ludicidade além da sua dimensão objetiva/externa, que contribui para o desenvolvimento cognitivo, envolve a dimensão subjetiva/interna, que também é indispensável não só para este aspecto, mas para todos os demais.

É relevante que o professor esteja atento a essa dimensão da ludicidade. Para tanto, é necessário romper com as concepções que, de certa forma, não condizem mais com o atual momento histórico e político da EI. A concepção de criança, do seu desenvolvimento e de sua aprendizagem são interdependentes e estão relacionadas aos aspectos social, cultural, cognitiva, emocional. A ludicidade contempla esses aspectos. Portanto, a EI não deve prescindir da ludicidade.

Todas as professoras que participaram dessa pesquisa demonstraram em seus depoimentos como sentiram falta da ludicidade ao longo do curso inicial. Entretanto, de alguma forma, admitiram que a ludicidade é essencial na EI e levaram as suas experiências lúdicas da infância para a sua prática enquanto docentes.

Nos últimos anos a Faculdade de Educação/UFBA tem buscado, uma aproximação com a EI através dos programas do MEC (Pró-Infantil) e tem atraído alguns estudantes na participação como monitores e a participação dos professores, também em curso de Especialização em EI. Entretanto, ainda está longe de uma atenção voltada para os estudantes da graduação com interesse nessa primeira etapa da Educação Básica.

Nesse sentido é imperioso que a ludicidade seja valorizada, numa compreensão de uma experiência que contribui para o desenvolvimento e aprendizagens em outros aspectos, além do cognitivo. Este a Faculdade de Educação da UFBA já consegue realizar, ainda que por parte de algumas iniciativas de alguns professores.

Ao vivenciar essas experiências que sejam lúdicas no curso de formação em Pedagogia o estudante pode acessar determinados estados de integração que possibilite uma ampliação do seu modo de perceber o mundo a sua volta, integrando e ressignificando experiências vividas

anteriormente, de forma que novos conhecimentos se agreguem e novos comportamentos possam ser adotados (LUCKESI, 2004).

Dessa forma a sua formação será voltada para o *ser que somos* em todas as dimensões. Sendo assim, conforme epígrafe no início desta seção é relevante questionar: o que é que a gente é? Somos tudo o que constitui cada ser humano. As informações, conhecimentos, habilidades, sentimentos, cultura, relações, corpo, pensamentos, contradições, saberes, sonhos... Portanto, a formação tem que envolver todos esses aspectos para cada um poder SER, sempre o melhor que puder se tornar.

No fundo é a busca de autoconsciência do que já somos e do que queremos nos tornar, que nos move neste amplo processo de ensino e aprendizagem que é a vida. Como narrado por Dava Sobel (2008), o relojoeiro Jonh Harrison, descobriu uma maneira de medir a longitude e dedicou a sua vida para fazer isso. Independentemente de prêmios, reconhecimento das autoridades científicas, ou de todas as dificuldades que teve que enfrentar.

Quantos *Jonh Harrison* nossas academias tem ajudado a desvelar as riquezas de possibilidades, aprendizados e realizações na EI? Não importa muito agora... Mas, com quantos *Jonh Harrison* a nossa academia ainda pode contribuir de alguma maneira? Possivelmente, se professores começarem a investir mais no SER, que são... E passarem a *desafiar* os estudantes para que se tornem o que quiserem, no limite do respeito a si, aos outros e vida. Talvez, assim, possamos começar a fazer das escolas um lugar de teorização da VIDA com todas as contradições, diferenças, mas também com a ação que transforma a si e ao mundo em busca de “novas medições de longitudes”.

Nesse sentido quero concluir com algumas palavras poéticas que *casam tão bem, dentro de mim*, porque falam da minha história, da minha formação, da minha profissionalidade ao finalizar esta pesquisa.

*O que foi feito, amigo,
De tudo que a gente sonhou
O que foi feito da vida,
O que foi feito do amor
Quisera encontrar aquele verso menino
Que escrevi há tantos anos atrás*

*Falo assim sem saudade,
Falo assim por saber
Se muito vale o já feito,
Mais vale o que será
Mais vale o que será
E o que foi feito é preciso
Conhecer para melhor prosseguir
Falo assim sem tristeza,
Falo por acreditar
Que é cobrando o que fomos
Que nós iremos crescer
Nós iremos crescer,
Outros outubros virão
Outras manhãs, plenas de sol e de luz...*

(Milton Nascimento e Fernando Brant, 1978)

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. *A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>. Acesso em: 23 out. 2009.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. *Espaço do currículo*, v.4, n.2, pp.125-137, Set. 2011 a mar. 2012. ISSN 1983-1579. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> Acesso em: 14 ago. 2012.

ÁRIES, Philippe. *História Social da Infância e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LCT,1981

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. *Necessidades formativas de profissionais de educação infantil*. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/telorse.PDF> Acesso em: 23 out 2010

_____. *O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais*. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071011int.doc - [Similares](#) Acesso em: 17 mai 2009

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. *A linguagem psicocorporal como expressão de estado lúdico*. 2007.112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

BACELAR, Vera. *Ludicidade e educação infantil*. Salvador: EDUFBA, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BONETTI, Nilva. *O professor de educação infantil um profissional da Educação básica: e sua especificidade?* Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1779--Int.pdf> Acesso em: 23 out. 2009.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. In: *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011
Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8700/6352> Acesso em: 27 ago. 2012

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. Lei nº 8.069. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. MEC/SEF/DPE/COEDI. Brasília, 1994.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional de Ed. Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal*. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19/04/1999.

_____. *Diretrizes Operacionais para educação infantil*. RESOLUÇÃO Nº 04, de 16/02/2000. MEC/CNE/CEB.

_____. MEC/CNE/CP *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* Resolução Nº 1, 2002)

_____. MEC/CNE/CP *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura* Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006.

_____. MEC/CNE/CP *Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil*. Brasília, 2006. (v. 1)

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, p. 14. Disponível em:

http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CEgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D2097%26Itemid&ei=fdMzUO-PFae6AHAyIGACA&usq=AFQjCNFmM0SsJHBKsdHdR-B5YPJUMhsAjg Acesso em: 19 jun. 2010

_____. Congresso Nacional/ Senado/ Secretaria Especial de Comunicação Social/ Portal de Notícias. Aprovação no Senado de projeto de Lei que Altera a LDBN
<http://www.senado.gov.br/noticias/verNoticia.aspx?codNoticia=103371&codAplicativo=2>
Acesso em: 08 jul. 2010

_____. *Diretrizes Operacionais para a Implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. RESOLUÇÃO N° 01, de 14/01/2010. MEC/CNE/CEB. Disponível em: <http://blogdocne.blogspot.com/2010/01/resolucao-cneceb-n-012010.html> Acesso em: 13 jul. 2010.

BROUGÈRE, Gilles, *Jogo e educação*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Brinquedo e Cultura*. 3.ed São Paulo, Cortez, 2000. v.43. (Questões de Nossa Época)

BUENO, Belmira Oliveira; *Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)* Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf> Acesso em: 29 mar. 2010.

CABRAL, Ana Carla C. *Formação de professores para educação infantil: um estudo realizado em um curso Normal Superior*. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CabralAC_1.pdf Acesso em: 04 out 2011.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel. *Creches e pré-escolas no Brasil*.4.ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2006.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2002.(Questões de Nossa Época; v. 98)

CORREA, Rosa e TREVISAN, Graziela. *História de vida: limites e possibilidades de Recuperar concepções de formação de Professores*. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/374_661.pdf acesso em: 11 jun. 2011

CRECHE URGENTE. Criança Compromisso Social N° 01. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher-CNDM. Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo – CECF. Projeto “Série de Manuais sobre Creche”, 1987.

CRECHE URGENTE. Organização e Funcionamento N° 02. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher-CNDM. Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo – CECF. Projeto “Série de Manuais sobre Creche”, 1987.

CRECHE URGENTE. Espaço Físico N° 03. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher-CNDM. Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo – CECF. Projeto “Série de Manuais sobre Creche”, 1988.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: n. 97. Maio 1996, p. 79-89.

CSIKSZENTMIHALY, Mihaly. *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Tradução de Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1999 (Ciência Atual)

CUNHA, Beatriz. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/beatrizbrandocunhat07.rtf
Acesso em: 17 mai. 2010

D'ÁVILA, Cristina Maria. *Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente?* Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/19591876/1000088832/name/UNIVERSIDADE+E+FORMA%C3%87%C3%83O+LIVRO.pdf>. Acesso: 30 jul. 2012.

_____. A constituição da profissionalidade docente em cursos de licenciatura. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6483--Int.pdf> Acesso em: 30 jul. 2012a.

_____. Formação docente na contemporaneidade: Limites e desafios. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 1-10, jul./dez., 2008. p. 33-41. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero30.pdf> Acesso em: 26 jul. 2009.

_____. Aprendiz de professor: a importância da abordagem experiencial na construção identitária docente. In: D'ÁVILA, Cristina (Org.) *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. Curitiba: CRV, 2009a. p. 55- 67.

_____. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma Passos; D'ÁVILA, Cristina; (Orgs.) *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*, Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) p. 23 -44.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, T. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p 45-56.

DIAS, Vera, et al. *Formação de professores para educação infantil: entre desafios e dilemas*. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2006/inic/inic/05/INIC0001154ok.pdf
Acesso em: 23 out. 2009

FACED, Direção Cleverson Suzart. Currículo Ingressantes 1999.2 a 2008.2. Disponível em: <http://www2.faced.ufba.br/graduacao/pedagogia/subitens/curriculos> Acesso: 27 jul. 2012

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Ludicidade, Jogo, Trabalho e Formação Humana: Elementos para a Formulação das Bases teóricas da “Ludocapoeira” In: Porto, Bernadete de Souza. *Ludicidade: o que é mesmo isso?* Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; GEPEL, 2002. p. 92 - 127

FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 6.ed. São Paulo: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas de nosso tempo, 62)

____; MELLO, Suely Amaral. *Linguagens infantis: outras formas de leituras*. (Org.) São Paulo: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 91)

FAZENDA, Ivani (Org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: Encontros e desencontros na formação do profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 169 – 168.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

EDUCAÇÃO E LUDICIDADE: ONDE ACONTECE? Bernadete de Souza Porto (Org.). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; GEPEL, 2004.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar In; MACEDO, Roberto; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-73

GARCÍA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, Departamento de Didactica, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla 1998, n. 9, pp. 51-75. Disponível em: <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/Pesquisa.pdf> Acesso em: 26 jul 2012.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação. Série Educação Infantil)

GONÇALVES, Rosana. *Profissionais da educação e sua formação para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental*. *Revista Lusófona de Educação*, 2005, 5, 143-152 <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a08.pdf> Acesso em: 03 abr. 2010

GONZAGA, Amarildo Meneses. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria (Org.) *Pesquisa em Educação*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 65 – 91.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de Pesquisar*. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.) *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009

HEYWOOD, Colin. *Uma História da Infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2005. v.4.(Estudos).

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Tradução de Maria do Carmo Monteiro Pagano. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007 Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2741/2088> Acesso em: 09 fev. 2011.

_____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, v.25, n.2, São Paulo, jul/dez, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200002 Acesso em: 09 fev. 2005

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação do profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 107-115

_____. *M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *Linguagem, natureza e cultura. Texto referente à palestra apresentada em 26 de Maio de 2006 no II Fórum de Linguagem no Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio De Janeiro UFRJ*. Disponível em: <http://www.forumdelinguagem.com.br/textos/Texto%20Walter%20Kohan.pdf> Acesso em: 09 jul. 2012

_____. A infância da Educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.) *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP& a, 2004. p 51-68.

_____. *Subjetivação, Educação e Filosofia* <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10454/9815> Acesso: 01 nov. 2010

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7.ed.São Paulo: Cortez, 2003

_____. *Alfabetização, Leitura e Escrita. Formação de Professores em curso: Papéis e Cópias de Botafogo e Escolas de Professores*, 1995.

_____. (Org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 1991.

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter O. (Org.) *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Socrátes)

LAPIERRE, André e LAPIERRE, Anne. *O Adulto Diante da Criança de 0 a 3 anos*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Manole, 1987.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. In: Encontros e desencontros na formação de profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 189-196.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Docência e pesquisa em formação de professores: caminhos que se cruzam nas cartas pedagógicas. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria (Org.) *Pesquisa em Educação*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 137-148.

LUCKESI, Cipriano. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In LUCKESI, Cipriano (Org.) *Ludopedagogia* Ensaios 1. Salvador: UFBA/FACED/Programa de Pós-Graduação em Educação. V. 1. 2000.

_____. Ludicidade e atividades Lúdicas: Uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). *Ludicidade: o que é mesmo isso?* Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; GEPEL, 2002.p. 22-60

_____. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). *Ludicidade: ludicidade: onde acontece?* Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; GEPEL, 2004. p.11-20

_____. Ludicidade e desenvolvimento humano In: MAHEU Cristina d'Ávila (Org.). *Ludicidade e desenvolvimento humano*. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; GEPEL, 2007. p. 11-19.

_____. O educador: qual o seu papel na contemporaneidade? In: D'ÁVILA, Cristina (Org.) *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. Curitiba: CRV, 2009. p. 43- 54.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf> Acesso em: 29 ago. 2012.

_____. ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política In: MACEDO, Roberto; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-126

MATURANA, Humberto R. e VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do humano*. Tradução de Humberto Marioti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, Heloísa; KRAMER, Sônia (Org.) *Educação infantil: enfoques em diálogos*. 2.ed. São Paulo: Papirus, 2011.

MIEIB. *A história da sua organização*. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/pagina.php>
Acesso: 24 ago. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 9-29

_____. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escritas invisíveis: diários de professoras e estratégias de preservação da memória escolar. In: SOUZA, Elizeu; MIGNOT, Ana (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.) *Vida de professores*. Portugal: Porto Editora, 2007. p. 111-139.

MORAES, Sumaya Mattar. *Memória e reflexão: a biografia como metodologia de investigação e instrumento de (auto) formação de professores de arte*. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 - Salvador, Bahia.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: Encontros e desencontros na formação do profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 235-248.

NASCIMENTO, Maria. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional In: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 6.ed. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 101-120 (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, 62)

NÓVOA, António. O regresso dos professores. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. 2007. Lisboa. Disponível em: <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>
Acesso em: 30 ago. 2012.

_____. *Vida de professores*. Portugal: Porto Editora, 2007.

_____. *Formação de professores e profissão docente*. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf Acesso em: 27 ago. 2012.

_____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Vera Barros de. *O símbolo e o Brinquedo: representação da vida*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.(Coleção Docência em Formação. Série Educação Infantil)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko .(Org.) *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thompson Learnig, 2002. p. 41-88

_____. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.133-167.

ORIGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. Tradução de Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Revisão técnica Ana Lúcia Goulart de Faria. São Paulo: Cortez, 2003.

PALHARES, Marina e MARTINEZ, Cláudia. A educação Infantil: uma questão para o debate In: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 6.ed. São Paulo: Autores Associados, 2007. p.5-18. (Coleção polêmicas de nosso tempo, 62)

PEREIRA, Fernanda Almeida. *Ludicidade e resiliência: como professoras de Educação Infantil lidam com o prazer e o sofrimento no contexto educativo*. 2011. 284f. Monografia (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

PIAGET, Jean. *O Juízo Moral na Criança*. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____ e INHLEDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 8. ed. São Paulo: Difel, 1985.

_____. *Seis Estudos de Psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Forense: Rio de Janeiro, 1972.

_____. *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação*. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiano Moteiro Oiticica 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

PIMENTEL, Adema; ARAÚJO, Lucivaldo da Silva. *Concepção de criança na pós-modernidade*. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2007, 27 (2), 184-193. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n2/v27n2a02.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2012.

PORTO, Bernadete de Souza e CRUZ, Sílvia Helena Uma Pirueta, Duas piruetas. Bravo! Bravo! A Importância do Brinquedo na Educação das Crianças e de Seus Professores. In: Porto, Bernadete de Souza (Org.) *Ludicidade: O que é isso mesmo?* Universidade Federal da

Bahia. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; GEPEL, 2002. p. 141 – 163.

PROEX. Pró-Reitora Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva. Disponível em: http://www.extensao.ufba.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=41 Acesso em: 24 ago. 2012.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil: trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Ciências Sociais da Educação)

_____. Visibilidade social e estudo da criança. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2007.p. 25-49.

SARAT, Magda. *Formação profissional e educação infantil: uma história de contrastes*. Disponível em: <http://www.unicentro.br/editora/revistas/guairaca/17/artigo%208%20forma%E7%E3o%20profissional.pdf> Acesso em: 04 out. 2008

SCHMITT, Rosinete V. *O encontro com bebês e entre bebês: análise do entrelaçamento das relações*. In: ROCHA, Heloísa; KRAMER, Sônia (Org.) *Educação infantil: enfoques em diálogos*. 2.ed.São Paulo: Papyrus, 2011.

SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde *desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?* Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0707t.PDF> Acesso em: 24 mai. 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino. História de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu; MIGNOT, Ana (Orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

_____. Memória,(auto)biografia e formação. In: VEIGA, Ilma Passos; D'ÁVILA, Cristina; (Orgs.) *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*, Campinas: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) p. 109 – 134.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 30 jul. 2012

TEXEIRA, Inês; PRAXEDES, Vanda. História oral e educação. In: VISCARDI, Cláudia; DELGADO, Lucila. (Org.) *História oral: teoria, educação e sociedade*. Juiz de Fora: UFJF, 2006. p. 155-158

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. *De “babás de luxo” a professoras: narrativas autobiográficas, formação e docência na educação infantil*. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação Campus I, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/dissertacao/2007/leomarcia_caffe_de_oliveira_uzeda.pdf
Acesso em: 30 jul. 2011

_____; SOUZA, Elizeu Clementino. Desafios e limites ao ensinar na educação infantil: o que revelam as narrativas de professoras. In: FELDENS, Dinamara Garcia; NASCIMENTO, Ester; BORGES, Fabrícia (Org.). *Formação de professores e processos de aprendizagem: rupturas e continuidades*. Salvador: EDUFBA, 2011.

VERDEN-ZÖLLER, Gerda ; MATURANA, Humberto. Brincar o caminho desenhado. In: *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Atena, 2004. p. 219 - 246.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. Michael Cole et al. (Org.) Tradução de José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

WAJSKOP, Gisela, *Brincar na Pré-Escola*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 48. (Questões de Nossa Época)

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE, HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO INICIAL

Vera Lúcia da Encarnação Bacelar

Orientador: Prof^ª. Dr^ª Cristina d' Ávila

ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome
2. Idade
3. Residência
4. Qual a instituição em que cursa/cursou Pedagogia?
5. Tempo de conclusão da Graduação
6. Tempo de atuação na Educação Infantil
7. Qual a faixa etária das crianças comas quais já trabalhou?
8. Em qual instituição ?

FAMÍLIA

1. Quais os familiares com os quais você passou mais tempo ao longo da infância e juventude?
2. Quais as lembranças marcantes desses períodos?
3. Dentre os aprendizados que você realizou com sua família quais são os que considera mais importantes?
4. Quais desses aprendizados ajudam você no desenvolvimento do trabalho com as crianças?

AMIGOS

1. Qual o amigo/amiga com quem você aprendeu coisas relevantes para a sua vida?
2. Quais desses aprendizados ajudam na sua profissão?

ATIVIDADES

1. Ao longo da sua vida, você fez algum curso ou participou de atividades que considera que foram importantes para sua vida?
2. Fale um pouco sobre como você se sentiu ao viver tais experiências.
3. Por que você citou estas atividades como relevantes para sua vida?
4. Você poderia dizer quais destas atividades você considera lúdicas?

CURSO DE PEDAGOGIA

1. Como você avalia o curso que fez em Pedagogia?
2. Quais os momentos/disciplinas que você mais gostou? Por quê?
3. Qual a disciplina que foi mais significativa para você? Por quê?
4. Quais os pontos do curso que você identifica como positivos ?
5. Quais os pontos que considera negativos?
6. O que você mudaria no curso se assumisse a coordenação do mesmo?

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Como você se sentiu quando começou a atuar como docente em uma sala de Educação Infantil?
2. Quais foram suas primeiras reações?
3. Você teve dificuldades? Quais?
4. Quais os procedimentos que você adotou para superá-las?
5. O que ajudou neste processo?
6. Você avalia a ludicidade como algo importante neste processo? Por quê?

LUDICIDADE

1. Qual o seu entendimento sobre ludicidade ?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Deseja falar alguma coisa sobre algo que não foi perguntando e considera relevante registrar?

APÊNDICE B - Termo de concordância

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e participar na pesquisa intitulada **PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE, HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO INICIAL** desenvolvida por Vera Lúcia da Encarnação Bacelar. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada por Prof^a Dra. Cristina d 'Ávila.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora.

Salvador, ____ de _____ de ____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

APÊNDICE C – Consigna para o memorial das professoras**PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
LUDICIDADE, HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO INICIAL**

Doutoranda: VERA LÚCIA DA ENCARNAÇÃO BACELAR

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. CRISTINA D'ÁVILA

Cara professora,

Dando continuidade a minha pesquisa de Doutorado, cujo título é História de Vida e Ludicidade na Formação Inicial de Professores da Educação Infantil, solicito que você contribua com mais algumas informações. Peço a gentileza de enviar para o e-mail veraleb@ufba.br alguns registros da sua história de vida, incluindo a sua formação inicial e sua experiência com a docência em Educação Infantil, sob um formato de carta, conforme a indicação abaixo:

- 1 – Relate acontecimentos da sua **infância, da sua adolescência, juventude**, narrando fatos, sentimentos, ações e reações que você traz na memória como momentos lúdicos, abordando as circunstâncias e as pessoas envolvidas.
- 2 – Fale sobre o **curso de Pedagogia**. Narre o que foi/não foi lúdico. Diga o que poderia ter acontecido para tornar o curso lúdico ou (caso considere que foi um curso lúdico) mais lúdico do que ele já foi. Cite disciplinas que considerou lúdica e porquê.
- 3 – Em relação a sua **experiência inicial como docente em Educação Infantil**, descreva lembranças de momentos vividos que você pode definir como lúdicos.
- 4 – Fale das relações entre sua história de vida e a sua prática docente na Educação Infantil
- 5 – Narre seus sentimentos ao escrever esta carta.

**ANEXO A - Ementas das Disciplinas Obrigatórias do Currículo de Pedagogia
FACED/UFBA (1999 -2008)**

EDC 271 – Iniciação ao Trabalho Acadêmico

Introdução ao texto acadêmico, enfatizando a importância da linguagem escrita para o desenvolvimento cultural, científico e da pesquisa educacional. Leitura e sintetização de textos. Pesquisa bibliográfica.

EDC 272 – Organização da Educação Brasileira

Estudo e análise do sistema educacional brasileiro nos seus diversos níveis e modalidades considerando os aspectos administrativos, didáticos e financeiros. As políticas públicas de educação no Brasil.

EDC 273 – Antropologia da Educação

Aborda o caráter uno e plural da experiência humana, as diferentes formas de organização societária, a articulação entre sociedade, cultura e educação com ênfase nas sociedades contemporâneas.

EDC 274 – História da Educação I

Estudo das raízes históricas da educação da antiguidade até o advento dos tempos modernos, destacando temas relevantes para a compreensão da educação na atualidade.

EDC 275 – História da Educação II

História temática da educação brasileira, considerada nas suas inter-relações com o contexto mundial, no período compreendido entre os séculos XVI e XX.

EDC 276 – Filosofia da Educação I

Filosofia como forma de conhecimento. Educação como problema filosófico. Estudo dos fundamentos das teorias e práticas educativas da civilização ocidental.

EDC 277 – Filosofia da Educação II

Concepções contemporâneas da filosofia da educação com ênfase nos aspectos éticos, antropológicos e epistemológicos.

EDC 278 – Sociologia da Educação I

Introdução ao estudo da Sociologia no plano teórico-conceitual, abordando a temática dos grupos, das organizações e instituições sociais, nos processos sociais básicos, detendo-se de forma especial na análise da escola e das demais agências de apoio ao processo educativo.

EDC 279 – Sociologia da Educação II

Estudo das diferentes orientações sociológicas sobre a educação e a escola, detendo-se na sociedade brasileira e focalizando as principais questões que, na contemporaneidade, ocupam esse campo do conhecimento, com ênfase nos recursos que a análise sociológica oferece para a atuação dos profissionais da educação e para a prática da docência.

EDC 280 – Psicologia da Educação I

Estudo das diferentes abordagens em Psicologia sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, destacando a construção histórica nos seus conceitos básicos e as questões nucleares relacionadas aos contextos de função do homem.

EDC 281 – Psicologia da Educação II

Estudo de uma ou mais abordagens teóricas em Psicologia do desenvolvimento e ensino-aprendizagem, privilegiando as suas principais explicações sobre os processos educacionais.

EDC 282- Trabalho e Educação

Estudo das transformações sócio-políticas, econômicas e culturais no contexto da globalização e da reestruturação produtiva, com ênfase na situação brasileira, relacionando e analisando criticamente as exigências e desafios que se colocam ao campo educacional, no que se refere à qualificação e inserção dos educandos no mundo do trabalho.

EDC 283 – Currículo

Currículo como atividade teórico-prática na área de educação: escopo epistemológico, cognitivo, pedagógico. Constituição do campo: principais correntes e seus representantes. Políticas públicas de currículo para a educação básica: discurso e estratégias de implementação. Currículo como sistema complexo e multirreferencial de organização do conhecimento e formação de sujeitos críticos e instituintes. Abordagens temáticas em currículo. Análise crítica de projetos pedagógicos e propostas curriculares executados em instituições de educação básica e ensino superior.

EDC 284 – Didática

A educação, a prática educacional e a Escola. A sala de aula, o aluno e o professor, sua dinâmica e as contradições que permeiam. O conhecimento como instrumento de educação. A organização da prática pedagógica: o processo de planejamento.

EDC 285 – Alfabetização

A concepção de alfabetização e de letramento. As características da linguagem escrita e seu processo de aquisição. O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa sob a luz da Sociolinguística. Questões implícitas do preconceito e da ideologia. O papel do professor frente a tais questões, sua práxis enquanto ato político-pedagógico e os desafios da contemporaneidade.

EDC 286 – Avaliação da Aprendizagem

Estudo da avaliação como instrumento indispensável para o planejamento e acompanhamento das ações educativas. As diferentes concepções da avaliação e suas manifestações na prática. Procedimentos e instrumentos da avaliação da aprendizagem.

EDC 287 – Educação e Tecnologias Contemporâneas

Utilização das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem. Enfoque teórico-prático sobre o uso do computador e da tecnologia digital na educação, bem como as implicações pedagógicas e sociais desse uso. Elaboração de material audiovisual.

EDC 288 – Estatística Educacional

Importância e aplicação dos conceitos estatísticos básicos, tanto descritivos quanto inferenciais, na análise de situações e problemas da realidade educacional brasileira.

Indicadores de desempenho da dinâmica do fluxo escolar (evasão, repetência, aprovação, etc.)

A estatística como instrumento de pesquisa educacional

EDC 289 – Pesquisa em Educação

Princípios da ciência e do método científico. Abordagens alternativas de pesquisa. Técnicas de levantamento e análise de dados. Delineamento do Projeto de Pesquisa e do Relatório de Pesquisa. Aspectos éticos da pesquisa e a construção de uma postura analítico-crítica.

EDC 290 – Educação Infantil

Estuda os referenciais e as bases legais da educação infantil no Brasil, assim como, pressupostos e princípios que nortearam e norteiam as políticas para educação da criança de 0 a 6 anos. Analisa os conceitos mediadores das práticas pedagógicas historicamente constituídas na educação infantil brasileira e os dispositivos didático-pedagógicos que operam nestas práticas pedagógicas, suas bases epistemológicas e teóricas.

EDC 291 – Educação de Jovens e Adultos

Estudo da educação de jovens e adultos nas suas dimensões sociais, econômicas e políticas, vinculando suas concepções e práticas educativas ao contexto da América Latina, em geral, e brasileiro, em particular.

EDC 292 – Introdução à Gestão Educacional

Gestão em educação: da administração científica aos dias atuais no contexto da educação

EDC 293 – Introdução à Supervisão Educacional

Estudo crítico da origem e da evolução histórica da Supervisão Educacional no Brasil e na Bahia; a ação supervisora nas teorias pedagógicas historicamente determinadas e suas implicações político-pedagógicas na busca da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

EDC 294 – Introdução à Orientação Educacional

Abordagem histórico-conceitual da prática da orientação educacional, tendo como eixo à construção partilhada de projetos político-pedagógicos nos diversos espaços de aprendizagem na contemporaneidade.

EDC 209 – Introdução à Educação Especial

Estudo crítico de questões conceituais (filosóficas-ético-políticas) relativas às necessidades educativas especiais no contexto da Educação Inclusiva, refletindo sobre as relações entre necessidades especiais e contexto sócio-educacional, analisando alternativas pedagógicas - programas e ações - para o seu atendimento educacional destacando o papel dos professores, da família e da comunidade.

**ANEXO B - Ementas das Disciplinas Optativas do Currículo de Pedagogia
FACED/UFBA (1999- 2008)**

EDC 321 – Polêmicas Contemporâneas

Temas diversos das educações, das ciências e das culturas contemporâneas, constituindo-se numa espécie de vazão quântico do currículo dos cursos de formação de professores (licenciaturas), em todas as áreas do conhecimento.

EDCA08 – TEE – História da Educação da Bahia

Estudo da educação baiana na sua perspectiva histórica, no contexto do desenvolvimento da educação brasileira e ocidental, do séc. XVI até o séc. XX.

EDC326 – Oficina de Leitura. Por que ler...

Produção de leitura da literatura nacional e estrangeira de diferentes gêneros, de diferentes escritores, de diferentes épocas e as diversificadas estratégias.

TEE – Pensamento Educacional Brasileiro

A disciplina desenvolve reflexões sobre as expressões mais significativas do pensamento educacional brasileiro, não somente no âmbito da educação stricto sensu, como também no âmbito cultural. Privilegiam-se as tendências do pensamento educacional que apresentam forte impacto nas políticas educacionais e nas instituições de ensino e que vêm influenciando a conformação de concepções educacionais.

EDC 320 – Orientação Monográfica

Disciplina concentrada nos aspectos conceituais e metodológicos necessários à elaboração de trabalhos acadêmicos, com vistas a preparar os estudantes para a elaboração de monografias.

EDC 307 – Políticas Públicas em Educação

Estudo e análise da educação como política social de Estado, enfatizando os novos processos sociais decorrentes da reorganização do capitalismo mundial. Análise das políticas públicas de educação no Brasil, ressaltando aspectos essenciais ligados ao desempenho dos profissionais da educação.

EDC319-TEE/Oficina de Ensino

Estudo da organização dos processos de ensino utilizados na educação básica e superior e dos seus fundamentos teóricos.

EDC 236 – Recreação

Recreação e lazer no contexto histórico, sócio-cultural e de educação nacional contemporâneo. Jogo: Teoria, valores, seleção, características. Pequenos e grandes jogos. Modalidades recreativas e de lazer na escola, na comunidade e no trabalho.

EDC 219 – Higiene, Educação e Saúde

Origem e evolução histórica da higiene e saúde pública. Políticas nacionais de saúde – CNS e SÚS. Concepções de saúde e sua interação com a educação. Fundamentos e princípios da saúde escolar. Necessidades humanas básicas, indicadores de saúde e direitos humanos universais. Autoconhecimento e suas interações bio-psico-sócio-cultural-histórica, política e espiritual. Trabalhos acerca dos cuidados e técnicas do corpo. Pesquisa de campo e seminários.

EDC 067 – Ginástica Postural

Ginástica Geral, Exercícios de Alongamento e Flexibilidade, Reeducação Postural, Métodos e Técnicas de Relaxamento, Exercícios de Efeito Geral, Noções de Massagens. O Corpo e suas estruturas neuro-psico-motoras.

EDC 302 – Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa

Estudo teórico-metodológico relativo à língua portuguesa, objeto do processo aprendizagem/ensino da Educação Básica, considerando-se os sujeitos nele referidos e as questões sócio-históricas e lingüísticas.

EDC - TEE – Elaboração de Projetos Especiais

Conceitos básicos de planejamento e técnicas de elaboração de projetos educacionais

EDCA40 – Metodologia do Ensino Fundamental

Estudo dos processos de ensino-aprendizagem utilizados nas séries iniciais do ensino fundamental.

EDC 300 - Educação do Deficiente Mental

Estudo crítico da evolução histórica do conceito de deficiência mental, paradigmas e seus pressupostos e bases teóricas na perspectiva da educação inclusiva, destacando a compreensão do processo de ensino e aprendizagem e a intervenção psicopedagógica na educação do deficiente mental.

EDC 302 – Metodologia do Ensino da Matemática

Concepção de matemática, caracterização da área, o papel da matemática na educação infantil, no ensino fundamental, na educação de jovens e adultos, objetivos gerais para o ensino fundamental, os conteúdos de 1ª a 4ª série, planejamento de ensino numa perspectiva crítica, elaboração, aplicação e avaliação de atividades de ensino.

EDC 251 – Dimensão Estética da Educação

Significado do lúdico e do estético no processo de transmissão do saber e do conhecimento em contextos pluriculturais. A criança, o brincar e a criatividade. Dimensão estética da cultura negra na Bahia. O conceito nagô de Odara, bom e bonito; junção de técnico e do estético. Arte Sacra Negra e Arte Sócio Lúdica. Formas de Comunicação nas culturas de participação.

EDC 248 – Educação e Identidade Cultural

Brasil, país pluricultural. Conceito de alteridade. Aspectos históricos do colonialismo e do neo-colonialismo. Ideologias de recalcamento da identidade cultural nacional. Processos civilizatórios, valores culturais, linguagem e a afirmação sócio-existencial. Valores da comunidade negro-africana na Bahia. Acesso ao simbólico. Processos de socialização e educação comunitários. A criança e seu mundo sócio-cultural.

EDC 267 – Educação Ambiental

Desenvolvimento de atividades teórico-práticas para identificação de problemas ambientais através do contato direto com os mesmos. Análise de questões ambientais no âmbito da escola e outras instituições. O papel do professor na sensibilização da comunidade na discussão do ambiente em seus aspectos sócio-político-culturais.

EDC 063 – Ginástica rítmica escolar

Ginástica Rítmica Escolar se faz legítima na medida em que vamos utilizar da proposta lúdica como prática educativa, permitindo ao aluno a interpretação das atividades ginásticas, com ampla liberdade para vivenciar suas próprias experiências e ações corporais. Para isso, nos utilizaremos de três abordagens: quem é o educador, quem é o educando que vivencia a experiência, a Ginástica Rítmica, seu processo de desenvolvimento, e o estudo das diferentes estratégias pedagógicas de aplicação, promovendo transformações sociais.

EDC 304 – Arte e Educação

O significado histórico-cultural do jogo; suas concepções filosóficas, psicológicas e sociológicas. O jogo no processo de mediação da aprendizagem. Aspectos metodológicos e didáticos referentes aos jogos. Construção e desenvolvimento de atividades lúdicas voltadas para as séries iniciais do ensino fundamental e reflexão sobre elas.

EDC 309 – Leitura e Produção de Textos

A função social da leitura e dos textos historicamente produzidos. A produção de leitura e de textos de gêneros e tipos diferenciados

TEE – Educação e Violência

Questões conceituais da violência. Visões biológicas e sociais da violência. Os fatores determinantes da violência e sua atuação em rede. Consequências da violência. Mídia, violência e escola. Relação entre violência e escola: violência na escola: a instituição escolar como reprodutora da violência social. Violência da escola: a estrutura escolar e as relações de poder. A contenção da violência e o papel da escola.

TEE – Psicogênese da Língua Escrita

A epistemologia genética de Jean Piaget e seus estágios do desenvolvimento da inteligência da criança. Processo de aquisição da língua escrita segundo proposto por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Relações holográficas da psicogênese da língua escrita com práticas de alfabetização no mundo e no Brasil: a querela dos métodos.

EDC B24 – Introdução à Neuropsicologia da Aprendizagem.

Partindo da relação cérebro-psiquismo se estuda as bases anatomo-fisiológicas neurológicas dos fenômenos psicológicos cognitivos, afetivos e comportamentais em sua relação com a aprendizagem humano com uma base psicofisiológica holística-dialética considerando os aportes neuropsicológicos e das neurociências atuais.

ANEXO C - Ementas das Disciplinas Obrigatórias do Currículo de Pedagogia ⁵⁰
FACED/UFBA - 2009

EDC ... FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO (NOVO)

Iniciação do aluno no universo da linguagem e dos métodos propriamente filosóficos, ressaltando a especificidade da Filosofia frente aos demais saberes. Aborda os problemas gerais da disciplina em seus diversos períodos, determinando as relações possíveis entre a filosofia e a educação. Apresentação e análise dos filósofos da educação de maneira histórica e/ou sistemática. A filosofia da educação no Brasil.

EDC 280 – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 1

Psicologias do século XX: panorama histórico e conceitual. Historiografia do campo da Psicologia da Educação em suas topológicas relações com os campos: Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Diferencial. Constituição do sujeito da consciência e suas implicações para a práxis pedagógica: A Psicologia sócio-histórica de Lev Vygotsky e a Psicologia Genética de Henri Wallon.

EDC 281 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 2

Problemas da aprendizagem e problemas na aprendizagem: indivíduo social e práxis pedagógica. Psicologia da Educação, Psicologia Escolar e Psicopedagogia. A Psicologia Genética de Jean Piaget: desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento. A Psicanálise Freudiana: constituição do sujeito do desejo e suas implicações para as práticas educativas escolares.

EDC ... SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO (NOVO)

Aborda as noções de socialização, organização, estrutura, mudança, instituições e processos sociais básicos, grupos e classes sociais, com vistas ao estudo da relação entre educação e sociedade. Estudo das diferentes orientações sociológicas sobre a educação e a escola, detendo-se na sociedade brasileira e focalizando as principais questões que, na contemporaneidade, ocupam esse campo do conhecimento, com ênfase nos recursos que a análise sociológica oferece para a atuação dos profissionais da educação e para a prática da docência.

EDC A05 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Equivalência: EDC-275 História da Educação 2

Compreensão da Educação Brasileira em sua perspectiva histórica, levando em conta a diversidade das suas matrizes culturais a partir da Primeira República até a LDBEN/96.

EDC 283- CURRÍCULO

Currículo como atividade teórico-prática na área de educação: escopo epistemológico, cognitivo, pedagógico. Constituição do campo: principais correntes e seus representantes. Políticas públicas de currículo para a educação básica: discurso e estratégias de implementação. Currículo como sistema complexo e multirreferencial de organização do conhecimento e formação de sujeitos críticos e instituintes. Abordagens temáticas em currículo. Análise crítica de projetos pedagógicos e propostas curriculares executados em instituições de educação básica e ensino superior.

⁵⁰ As que já existiam permaneceram. As disciplinas antes obrigatórias que deixaram de ser, passaram a ser optativas.

EDC 286 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Estudo da avaliação como instrumento indispensável para o planejamento e acompanhamento das ações educativas. Diferentes concepções de avaliação e suas manifestações na prática. Tipos, características e finalidades dos processos avaliativos adotados no atual contexto educacional. Instrumentos de avaliação: elaboração, aplicação e análise. A postura do avaliador e as questões éticas envolvidas.

EDC ... LINGUAGEM E EDUCAÇÃO (NOVO)

Linguagem verbal. A Lingüística como ciência da linguagem. Aspectos relativos ao sistema lingüístico: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. As relações entre linguagem e ensino da língua oral e escrita. Constituição do sujeito da linguagem e da educação.

EDC ... ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (NOVO)

Equivalência: EDC 285 - Alfabetização

A concepção de alfabetização e de letramento. As características da linguagem escrita e seu processo de aquisição. O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa sob a luz da Sociolingüística. Questões implícitas do preconceito e da ideologia. O papel do professor frente a tais questões, sua práxis enquanto ato político-pedagógico e os desafios da contemporaneidade.

LET... LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL (NOVO)

Discussão de tópicos relacionados aos conteúdos da Língua Materna nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

EDC 302 - METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pré-requisito: EDC-284 - Didática e LET... Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

A Língua Portuguesa como objeto do processo aprendizagem / ensino na Educação Fundamental. Questões teóricas e metodológicas da linguagem oral e escrita; produção e recepção de textos; os sujeitos da educação; as questões sócio-históricas e lingüísticas.

MAT 202 – FUNDAMENTOS DE MATEMATICA ELEMENTAR III

Estudo de tópicos dos programas de Matemática no Ensino Fundamental, através da análise crítica desses conteúdos em seminários e/ou exposições, baseados não somente em textos mais avançados bem como em livros didáticos adotados nessa etapa da educação básica.

EDC 303 - METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA

Pré-requisito: ... EDC-284 - Didática e MAT-202 Fundamentos de Matemática Elementar III

Desenvolvimento e análise da prática docente com aplicação dos conhecimentos específicos da Matemática, à luz dos princípios pedagógicos, em atividades de observação, co-participação e direção de classe, considerando o papel social da educação matemática no ensino fundamental.

ICS ... CIÊNCIAS NATURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL (NOVO)

A natureza enquanto objeto do conhecimento científico; a observação e a experimentação como métodos fundamentais no estudo da natureza; a Terra, o Sistema Solar e o Universo; os seres vivos e sua relação entre si e com o meio ambiente; o corpo humano: estrutura, funções e saúde; matéria e energia: fontes e transformações; a ação do homem sobre a natureza; os recursos tecnológicos e o meio natural.

EDC 314 - METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

Pré-requisito: EDC-284 - Didática e ICI...Ciências Naturais no Ensino Fundamental

Estudo de tópicos dos programas de Ciências no Ensino Fundamental, através da análise crítica desses conteúdos em seminários e/ou exposições, baseados não somente em textos mais avançados bem como em livros didáticos adotados nessa etapa da educação básica.

FCH 187 HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA

Transmite a compreensão dos elementos culturais, sociais, políticos e econômicos que participaram da formação da civilização brasileira.

EDC...METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA (NOVO)

Pré-requisito: EDC-284 - Didática e FCH 187 – História da Civilização Brasileira

Desenvolvimento e análise da prática docente com aplicação dos conhecimentos específicos da História, à luz dos princípios pedagógicos, em atividades de observação, co-participação e direção de classe, considerando o papel social da História no ensino fundamental.

GEO...GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL (NOVO)

Objeto e método da Geografia como ciência e sua relevância para a formação do educando na Educação Básica. O conhecimento geográfico, suas características e importância social. A organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações. Diferentes formas de compreensão da natureza, do meio ambiente e das diferentes paisagens, com ênfase nos conteúdos ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental.

EDC...METODOLOGIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA (NOVO)

Pré-requisito: EDC-284 Didática e GEO ...Geografia no Ensino Fundamental

Desenvolvimento e análise da prática docente com aplicação dos conhecimentos específicos da Geografia, à luz dos princípios pedagógicos, em atividades de observação, co-participação e direção de classe, considerando o papel social da Geografia no ensino fundamental.

EDC ... EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL (NOVO)

Aborda a caracterização da área da Educação Física na Educação Básica no Brasil, sua concepção e importância social. Desenvolve conceitos em torno da cultura corporal e sua contribuição para a formação integral do aluno do ensino fundamental. Trabalha conteúdos e métodos que devem ser desenvolvidos pelos professores das séries iniciais dessa etapa de ensino.

EDC 304 – ARTE-EDUCAÇÃO

O significado histórico-cultural do jogo; suas concepções filosóficas, psicológicas e sociológicas. O jogo no processo de mediação da aprendizagem. Aspectos metodológicos e didáticos referentes aos jogos. Construção e desenvolvimento de atividades lúdicas voltadas para as séries iniciais do ensino fundamental e reflexão sobre elas.

EDC 287 - EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS

A sociedade e as tecnologias contemporâneas. Enfoque teórico-prático sobre a utilização das tecnologias digitais na educação e as implicações pedagógicas e sociais desse uso. Acesso, produção e análise de conteúdos digitais.

EDC 271- INICIAÇÃO AO TRABALHO ACADÊMICO

Introdução ao texto acadêmico, enfatizando a importância da linguagem escrita para o desenvolvimento cultural, científico e da pesquisa educacional. Leitura e sinterização de textos. Pesquisa bibliográfica.

EDC 289 - PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A produção do conhecimento e suas diferentes orientações teórico-metodológicas. Discussão dos principais métodos científicos adotados na educação e de pesquisas com as diferentes orientações. Técnicas de levantamento e análise de dados. Delineamento do projeto e relatório de pesquisa.

EDC 272 – ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Estudo e análise da organização do sistema educacional brasileiro, considerando os aspectos históricos, administrativos, políticos, didáticos e financeiros. As políticas públicas contemporâneas de educação. A educação brasileira no contexto internacional.

EDC 290 - EDUCAÇÃO INFANTIL

Estuda os referenciais e as bases legais da educação infantil no Brasil, assim como, pressupostos e princípios que nortearam e norteiam as políticas para educação da criança de 0 a 6 anos. Analisa os conceitos mediadores das práticas pedagógicas historicamente constituídas na educação infantil brasileira e os dispositivos didático-pedagógicos que operam nestas práticas pedagógicas, suas bases epistemológicas e teóricas.

EDC ... EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NOVO)

Equivalência: EDC 209 – Introdução a Educação Especial.

Estudo crítico de questões conceituais (filosóficas-éticas-políticas) relativas às necessidades especiais no contexto da educação inclusiva, refletindo sobre as relações entre necessidades educacionais especiais e contexto social, caracterizando os seus diferentes tipos e analisando alternativas pedagógicas para o atendimento educacional .

EDC 291- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Analisar a história das políticas públicas de EJA no Brasil; abordar os fundamentos teórico-metodológicos das práticas educativas de jovens e adultos; apresentar a base legal da EJA; Examinar criticamente os principais programas na modalidade e os movimentos internacionais e nacionais

EDC ... EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (NOVO) *

Equivalência: EDC 282 - Trabalho e Educação.

Estuda as dimensões sócio-históricas, políticas e econômicas da educação profissional no Brasil à luz da relação trabalho, conhecimento e educação, tendo em vista a formação de professores para atuarem no ensino básico e em cursos de EJA integrados à educação profissional. Analisa as políticas curriculares e suas decorrências para a articulação entre educação geral e educação profissional como fundamentos da formação humana, com ênfase nos desdobramentos da LDB 9.394/96, contemplando os níveis básico, técnico e tecnológico.

EDC...GESTÃO EDUCACIONAL (NOVO)

Equivalência: EDC 292 - Introdução a Gestão em Educação.

Estudo das teorias e práticas de organização administrativa e gestão financeira dos estabelecimentos de ensino, com ênfase na implementação dos conceitos de autonomia,

planejamento, direção, participação, projeto político-pedagógico, avaliação e controle de processos educacionais.

EDC A06 - ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Equivalência: EDC 293 - Introdução à Supervisão Educacional.

Análise do contexto social em que se organiza o trabalho pedagógico: abordagem das diversas tendências pedagógicas que nortearam as práticas educativas no contexto histórico-social. Enfoque do trabalho pedagógico enquanto trabalho social específico. O trabalho pedagógico como elemento mediador entre as relações sociais e os espaços de aprendizagem. Estudo dos principais processos de gestão do trabalho pedagógico. A ação da gestão no trabalho pedagógico e suas implicações político-pedagógicas na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem nas Instituições de Ensino. Gestão dos recursos educativos. O gestor educacional e seu papel na gestão do trabalho pedagógico.

EDC-284 DIDÁTICA

Relações entre sociedade/educação. Prática pedagógica escolar e não-escolar enquanto práticas sociais específicas. Fundamentos sócio-político-epistemológicos da Didática na formação do(a) profissional professor(a) e na construção da identidade do pedagogo. Relações dialéticas do processo de trabalho docente. Organização e dinâmica da Prática Pedagógica: o processo de planejamento.

EDC ...PROJETO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC (NOVO)

Disciplina concentrada nos aspectos conceituais e metodológicos necessários à elaboração de trabalhos acadêmicos, com vistas a preparar os estudantes para a elaboração de trabalhos de conclusão de curso.

EDC... ESTÁGIO 1 (NOVO)

Pré-requisito: EDC-284 Didática

Vide Regulamento.

EDC... ESTÁGIO 2 (NOVO)

Pré-requisito: EDC-284 Didática

Vide Regulamento.

EDC... ESTÁGIO 3 (NOVO)

Pré-requisito: EDC-284 Didática

Vide Regulamento.

EDC... ESTÁGIO 4 (NOVO)

Pré-requisito: EDC-284 Didática

Vide Regulamento.

EDC...TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (NOVO)

Pré-requisito: EDC – 289 - Pesquisa em Educação; EDC...Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC

Equivalência: EDC-309 Monografia

Vide Regulamento.

EDC...ATIVIDADES COMPLEMENTARES (NOVO)

Equivalência: EDC-311 Estudos Independentes
Vide Regulamento

EDC... SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES (NOVOS)

Eventos que incluem palestras e discussões de forma integrada de vários campos do conhecimento sobre temas atuais de educação, especialmente voltados aos conteúdos e às práticas das disciplinas do currículo e referentes às áreas de atuação do graduado em Pedagogia.

ANEXO D - Ementas das disciplinas novas que passaram a integrar o elenco das
Optativas do Currículo de Pedagogia
FACED/UFBA (1999)

1. EDC... PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Pré-requisito: EDC-290 Educação Infantil

Descreve, analisa e debate práticas educativas em educação infantil, levando em consideração as especificidades contextualizadas do desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos de idade, vinculadas aos cuidados e aprendizagens eleitas como importantes para o contexto histórico em que vivem.

2. EDC...POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Noções básicas sobre a aplicação da Ciência Política na educação. Poder e Educação. Educação como política social, enfatizando os novos processos políticos decorrentes da reorganização das formações sociais contemporâneas. Análise das políticas educacionais no Brasil atual, ressaltando aquelas que dizem respeito à educação infantil e ao ensino fundamental, assim como à formação e identidade do profissional da educação.

4. LET... LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

História da surdez e dos surdos. Abordagens educacionais. Legislação atual. A produção social de significados sobre a surdez e sobre os surdos. Cultura surda. Experiência de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira

5. EDC... EDUCAÇÃO DE SURDOS *

Pré-requisito: EDC... Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais

História da surdez e dos surdos. A Educação de Surdos nas aproximações com a Educação Especial e com a Educação Geral. A produção de significados sobre a surdez e sobre os surdos. Os territórios contestados na educação de surdos. Bilingüismo. Legislação atual. Cultura, Poder e Identidades dos Surdos. Condições Individuais, Comunitárias, Históricas e Culturais dos Surdos na Bahia.

6. EDC... PEDAGOGIA HOSPITALAR *

Classe hospitalar. A gestão do processo ensino-aprendizagem no contexto de um hospital. Crianças e adolescentes hospitalizados como categoria de Pessoas com Necessidades Especiais - PNE e sob risco de fracasso escolar. Desenvolvimento biopsicosocial em circunstância de morbidade e exclusão. A heterodoxia da categoria alvo de atenção, crianças e adolescentes hospitalizados, e do espaço da prática educativa - enfermarias pediátricas

7. EDC ... ÉTICA E EDUCAÇÃO *

A disciplina destina-se a introduzir os estudantes nas questões centrais da ética (quando possível historicamente) tais como: a questão do valor, a questão da relação entre teoria e prática, ser e dever ser, as questões da ação, da responsabilidade, do dever moral e, sobretudo, do questionamento se existe ou não uma esfera ética autônoma, etc., visando refletir sobre a relevância da ética para a educação e vice-versa.

8. EDC ... ECONOMIA E EDUCAÇÃO

Interpretação do desenvolvimento. Crescimento econômico e recursos humanos, organização econômica, condições de vida e distribuição de oportunidades; mercado de trabalho e qualificação, formas de intervenção sobre os mesmos; relação entre o processo educacional e o desenvolvimento econômico da sociedade brasileira. Financiamento de educação: noções teóricas e aplicações no Brasil.

* Componentes curriculares que vêm sendo oferecidos ao curso diurno como Tópicos Especiais em Educação.