



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, ARTE E DIVERSIDADE
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - GEPEL

ILMA MARIA FERNANDES SOARES

**SE DER A GENTE BRINCA: CRENÇAS DAS PROFESSORAS SOBRE
LUDICIDADE E ATIVIDADES LÚDICAS**

Salvador

2005



ILMA MARIA FERNANDES SOARES

**SE DER A GENTE BRINCA: CRENÇAS DAS PROFESSORAS SOBRE
LUDICIDADE E ATIVIDADES LÚDICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Bernadete da Silva Porto

Co-orientador: Prof. Dr. Nelson Rui Ribas Bejarano

Salvador

2005

TERMO DE APROVAÇÃO

ILMA MARIA FERNANDES SOARES

**SE DER A GENTE BRINCA: CRENÇAS DAS PROFESSORAS SOBRE
*LUDICIDADE E ATIVIDADES LÚDICAS***

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal da Bahia, UFBA, pela seguinte banca examinadora:

Bernadete da Silva Porto – Orientadora _____
Doutora em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC)

Cipriano Carlos Luckesi _____
Doutor em Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)

Nelson Rui Ribas Bejarano - Co-orientador _____
Doutor em Educação, Universidade de São Paulo (USP).

Salvador, 17 de outubro de 2005

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaboração: Biblioteca Central da UNEB
Bibliotecária: Neuza Tinoco Melo Nunesmaia
CRB – 5/229

Soares, Ilma Maria Fernandes

Se der a gente brinca: crenças de professores sobre ludicidade e atividades lúdicas. / Ilma Maria Fernandes Soares. _ Salvador: [s.n] 2005. 249f.

Orientadora: Bernadete da Silva Porto; co-orientador: Nelson Rui Ribas Bejarano

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação

Inclui referências

1. Jogos educativos. 2. Atividades criativas na sala de aula. 3. Professores de ensino fundamental. 4. Teoria do conhecimento. I. Porto. Bernadete da Silva. II. Bejarano, Nelson Rui Ribas. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD: 371.397

Para minha filha Vitória, que a cada dia pinta com tinta de alegria e prazer o quadro pulsante da vida e me faz repensar muitas das crenças que tenho sobre o mundo. A Gabriel, meu afilhado querido, a quem eu gostaria de poder dar mais atenção. A todas as crianças, em especial as provenientes das camadas populares que freqüentam as escolas públicas deste Estado e do País. Aos/Às professores/as que enfrentam inúmeras dificuldades para exercerem sua profissão.

AGRADECIMENTOS

O período em que me dediquei a produzir essa dissertação não foi fácil, não somente pelas questões do mestrado, mas por tantas outras, pois não podemos “parar a vida” enquanto escrevemos, mas a presença – física ou afetiva - o cuidado, o apoio, o incentivo de algumas pessoas foram muitos valiosos e estimulantes para continuar na busca da concretização desse sonho. É com muita gratidão que agradeço a todos vocês:

Aos meus pais, Inácia e Ordálio, a quem a cada dia mais amo, pela força e pelo apoio em diferentes aspectos. Foi muito bom tê-los perto de mim nesse período.

Aos meus irmãos, Ilka Soares e Ordálio Júnior, em especial a minha irmã, que sempre apoiou a minha escolha por esse caminho!

Aos amigos Valnice, Antonio Novais, Jorima Valois e Amélia Almeida (minha prima querida), cuja a distância espacial e o tempo restrito não acabaram o carinho, mas, mesmo distantes, sempre me estimularam e estiveram presentes. Minha amizade sincera!

Aos meus ex-alunos e amigos Osmando Brasileiro, Maria das Mercês, Abraão e Anselmo, pelo apoio, incentivo e, por que não, pelos momentos lúdicos que me alimentavam para continuar estudando.

Aos colegas do mestrado, em especial Sueli Ressurreição, Maria José Etelvina, Antônia Lúcia, Débora Júlia, Alexandre Santiago, Jaime Santana amigos que conquistei nesse período e que estiveram sempre presentes, dividindo as angústias e as alegrias. Desejo que essa amizade não se acabe nunca; sem esquecer, Gustavo Gadelha, pela leitura cuidadosa do meu anteprojeto.

À Ivete Pereira, a quem jamais poderia deixar de agradecer, pelo cuidado com a minha filha e com a casa, com a comida e comigo. Por fazer tantas coisas para que eu pudesse me dedicar a este estudo. Meu muito obrigada, de coração!

À Vera Matos, minha terapeuta e amiga, que ouviu e acompanhou tantos momentos difíceis dessa caminhada.

À Zé Carlos Araújo, meu amigo-irmão, não somente pela leitura de alguns pontos do meu texto e pelas discussões da temática (e das gracinhas que ele fazia sobre ela), mas pelo

companheirismo, pela força, pelas conversas alegres e profundas. Meu amor e meu respeito! Sem esquecer sua mãe, D. Elvira (*in memoriam*) pelo cuidado, pela hospedagem quando eu ainda não morava em Salvador.

A todos os participantes do GEPEL, pelas contribuições nos momentos de discussão.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-graduação da FACED, pela orientação burocrática, em especial a Graça (Gal) pela forma carinhosa e graciosa como sempre me recebeu.

À Professora Doutora Maria Cecília, pelos momentos de discussão, pela leitura cuidadosa e, em especial, por contribuir eficazmente com a visão política deste trabalho.

À Ângela Linhares, pelo empenho em me ajudar a compreender o conceito de crenças, no pouco tempo em que estivemos juntas.

Aos professores que tive a oportunidade de conhecer e cursar suas disciplinas na FACED: Vera Fartres, Roberto Sidney Macedo, Dante Galeffi e Celi Taffarel.

À UNEB – Universidade do Estado da Bahia, em especial ao Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, Jacobina-BA, por haver me liberado para me dedicar à minha pesquisa e por ter me possibilitado perceber tantas questões referentes à docência e à formação de professores.

À diretora e funcionários da escola pesquisada. Em especial, agradeço às professoras, sem as quais eu não teria conseguido elaborar esta dissertação. Obrigada por desprenderem seus tempos, abrirem a porta das suas salas para que eu pudesse realizar o meu estudo. Meu respeito!

À Professora Doutora Bernadete Porto, pelas orientações valiosas, pelo respeito às minhas idéias e pelas inúmeras contribuições para a feitura deste trabalho.

Ao Professor Doutor Nelson Rui Bejarano, meu co-orientador, pelos momentos de debate, pelos livros emprestados, pela forma simples e acolhedora para que eu pudesse entender melhor o conceito de crença.

Ao Professor Doutor Cipriano Carlos Luckesi, pela sugestão em estudar as crenças e pelas reflexões sobre *ludicidade* que tem contribuído para que todos os que acreditam numa perspectiva lúdica como um caminho importante para a formação do ser humano sejam respeitados nesse espaço ainda restrito que é a academia.

Ao Professor Doutor Paulo Machado, pelas contribuições efetivas na elaboração do meu anteprojeto. Meu obrigada!

A Thiago Freire pela dedicação em concretizar o que, a princípio, era só uma idéia e um desejo em relação ao material apresentado durante a minha defesa pública.

A Karla Fernanda Borges Andrade e Rita Arantes pela contribuição com a língua inglesa.

A tantas pessoas que não me vêm à memória, nesse momento, mas que fizeram parte dessa conquista, nem que seja dando um alô nas horas de solidão, emprestando um livro, cuidando, incentivando, passeando com a minha filha.

A Deus, sempre presente no meu caminho, com quem me apego e confio, nos diferentes momentos da minha vida, que me fortalece, que me enche de esperança e de energia para continuar buscando realizar meus sonhos.

(IN)DECISÃO

Eu não quero a certeza
dos que se julgam sábios.
Eu não quero a comodidade
dos que seguem um caminho reto e definitivo.
Eu não quero a definição
das coisas ditas acabadas.
Eu não quero a unidade
de uma teoria pretensamente válida.
Eu não quero a igualdade
que homogeneiza a tudo e a todos.
Eu não quero uma sabedora
que me conduza à estabilidade.
Eu quero muito mais.
Quero a incerteza que me leve à eterna procura;
Quero trilhas tortuosas
e quero construir as minhas próprias trilhas;
Quero muitos caminhos virtuais
e quero poder escolher os meus próprios caminhos.
Quero a indefinição e a incompletude
Que impulsionam o caminhar;
Quero a diversidade;
quero a diferença;
Quero descobrir, construir, destruir e reconstruir
teorias e metodologias;
Quero contextualizar ad infinitum
as múltiplas possibilidades
que a realidade virtualmente me apresenta;
Quero viver a dúvida, a expectativa e a incerteza
do imenso labirinto
da ciência, da educação e do próprio viver.

Maria Iza Pinto de Amorim Leite.

RESUMO

Esse estudo analisa as crenças de quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental público, do Município de Salvador-BA, no ano de 2004, sobre a *ludicidade* e as atividades lúdicas. Tem a pesquisa qualitativa como opção metodológica e a observação, a entrevista e a (auto)biografia como instrumentos investigativos. A questão básica que norteou esse trabalho foi: quais as crenças que os professores têm elaborado sobre a *ludicidade* e as manifestações lúdicas? Diante da compreensão de que as crenças compõem um sistema que se organiza de forma a sustentar e justificar as demais, tornou-se necessário, também, analisar algumas convicções sobre educação, escola, aluno e trabalho docente, de forma a compreender onde as convicções sobre *ludicidade* e atividades lúdicas se alicerçam. Ainda em relação às crenças, opta-se por utilizar os vocábulos convicções e “certezas” com o mesmo sentido, diante do seu credo intenso, mesmo sem um conhecimento mais sistematizado do sujeito que crê. O conceito de *ludicidade* que permeia este trabalho baseia-se nos estudos de Cipriano Luckesi, que a entende como a vivência de uma experiência plena. Em relação às atividades lúdicas, buscou-se perceber com que perspectivas se encontravam presentes os jogos e brincadeiras no processo pedagógico. A partir da análise das convicções sistematizadas, conclui-se ser importante conhecer e efetivar um trabalho em relação às crenças das professoras, se quisermos que a dialogicidade, o prazer, a alegria, a inteireza, a espontaneidade, a formulação de vínculos significativos perpassem o processo educativo. Constata-se, ainda, que a incorporação do elemento lúdico na escola requer que se mexa em várias convicções sobre a função da escola, o papel exercido por professores/as e alunos, o que de alguma forma, justifica a resistência desses/as profissionais a um trabalho pautado na *ludicidade*. Diante dessa resistência, secundariza-se o papel da *ludicidade* e das atividades lúdicas e, quando esses aspectos se encontram presentes, trazem o caráter de reforço ou avaliação de conteúdos. O fato de a escola pesquisada ser voltada para a formação das crianças das camadas populares também é um aspecto que, a partir das convicções das professoras, limita ou inviabiliza a vivência lúdica nesse espaço educativo. No estudo das crenças de professores, esse trabalho contribui ao acrescentar três características relacionadas às convicções: a inter-relação dos aspectos pessoais e profissionais; o seu caráter de generalização e a sua influência na criação de estereótipos.

Palavras-chave: *ludicidade*; atividades lúdicas e crenças.

ABSTRACT

This study analyzes the beliefs of four kindergarteners of the fundamerital public teaching from Salvador City (State of Bahia) in the year of 2004 on the *playjluness* and related activities. It has the qualitative research as methodological option and the observation, interview and (selt)-biography as investigative tools. The basic point which guided this work was: what beliefs teachers have elaborated on the *playjluness* and related manifestations? Before the understanding that such beliefs are a part of a system, which organizes itself in order to support and justify the other ones, it was also necessary to analyze some of the convictions about education, school, students and teachers' work in an effort to understand where such convictions on the *playfluness* and related activities are based on. Still about the beliefs, it was chosen to use the expressions "convictions" and "certainty" with the same meaning, before its intense credence, even without a more systematical knowledge of the "subject who believes". The concept of *playfluness*, which is a basis for this work, has its foundations on the studies of Cipriano Luckesi, who comprehends it as the living of an complete experience. In relation to the activities related to the *playfluness*, it was aimed to perceive under what perspectives games and plays were found in the pedagogical process. From the analysis of the systematical convictions, it was concluded that it is important to know and perform a work in relation to the teachers' beliefs, if we want the dialogue, joy, pleasure, the wholeness, spontaneity and the elaboration of meaningful ties overpass the educational process. It was also observed that the incoiporation of the *playfluness* element in the school requires the dealing with several convictions about the school foundation, the role played by the teachers and students, which somehow justifies the resistance of such professionals to a work based on the *playfluness*. Before this resistance, the role of *playfluness* and related activities is downplayed, and when these aspects are found in the process, they impose a reinforcement and assessment of contents character. The fact that the researched school focuses on the graduation of popular children is also an aspect that from the teachers' convictions limits or undermines a living based on *playfluness* in the educational space. In the teacher's beliefs study, this work contributes for it adding three features related to the convictions: the personal and professional aspects interrelation, its generalization feature and its influence on the creation of stereotype.

Key-words *playfulness*, playfluness-related activities; belief.

SUMÁRIO

1 ESCLARECIMENTOS INTRODUTÓRIOS	12
2 VER, OUVIR, CONTAR E INTERPRETAR: O CAMINHO METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DESTE ESTUDO	24
2.1 OS INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DESTA PESQUISA	26
2.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	32
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA COMUNIDADE PESQUISADA	34
2.4 APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: COM VOCÊS, AS PROFESSORAS	38
3. O ESTUDO DAS CRENÇAS DOS PROFESSORES: UMA FORMA DE ENTENDER A PRÁXIS DOCENTE?	43
3.1 SABERES, REPRESENTAÇÕES, CRENÇAS ... QUANDO UTILIZAMOS ESSES TERMOS ESTAMOS FALANDO DA MESMA COISA?	44
3.2. DISCUSSÃO DE ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DAS CRENÇAS	50
3.2.1 As crenças são elaborações individuais produzidas a partir do contexto sociocultural.	50
3.2.2 As crenças nos dão segurança.	54
3.2.3 As crenças estão organizadas como um sistema que cria ou reforça outras crenças.	55
3.2.4 As crenças não têm uma preocupação primordial com a verdade.	56
3.2.5 As crenças são elaborações que não se limitam à racionalidade.	57
3.2.6 As crenças são saberes sólidos e cristalizados	59
3.2.7 As crenças interferem diretamente nas atitudes	60
3.2.8 As crenças podem ser modificadas	61
4. INICIANDO A TECITURA... TRAZENDO ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DA REDE DE CRENÇAS SOBRE LUDICIDADE	

4.1 AS CRENÇAS SOBRE EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A VIVÊNCIA DA LUDICIDADE E DAS ATIVIDADES LÚDICAS	65
4.2 AS CRENÇAS DAS PROFESSORAS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA E SUAS CONSEQÜÊNCIAS PARA A VIVÊNCIA LÚDICA NESSE ESPAÇO EDUCATIVO	85
4.3 DISCUTINDO AS CRENÇAS DAS PROFESSORAS SOBRE SEUS/SUAS ALUNOS/AS: OUTRA FORMA DE CONHECER AS SUAS CONVICÇÕES DIANTE DA PROFISSÃO, DA LUDICIDADE E DAS ATIVIDADES LÚDICAS	120
4.4 TRABALHO DOCENTE E VIVÊNCIA LÚDICA NA ESCOLA: QUAIS CRENÇAS PERMEIAM O QUE FAZER PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS?	148
4.5 ESTÁ SENDO A ESCOLA UM ESPAÇO PARA A VIVÊNCIA LÚDICA? RELACIONANDO AS CRENÇAS E AS TEORIAS SOBRE LUDICIDADE E ATIVIDADES LÚDICAS	192
5. AMARRANDO OS FIOS: ALGUMAS POSSÍVEIS CONCLUSÕES	221
REFERÊNCIAS	234
APÊNDICES	248

1. PRA INÍCIO DE CONVERSA

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendar na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal

António Nóvoa, 1992

Minhas inquietações e interesse pela *ludicidade* e as atividades lúdicas iniciou muito antes da minha caminhada de pesquisadora e de profissional da educação. Na verdade, entre inúmeras coisas que me inquietavam na infância, uma era a forma como os adultos agiam diante vivência lúdica. Esse olhar de criança curiosa observava o que só depois eu pude relacionar com as teorias.

Expressões como “muito riso é sinal de pouco siso”, manifestado pelos adultos-educadores (familiares, religiosos e professores) demonstrava que a alegria nem sempre era bem-vinda. Ao mesmo tempo, a partir da minha vivência com meus amigos, nos diversos grupos dos quais participei e como aluna de alguns restritos professores/as – os quais se tornaram especiais e uma referência para mim – percebia que as experiências lúdicas me possibilitavam uma relação mais agradável e significativa com os outros, com o que estava sendo discutido e comigo mesma, pois podia perceber as minhas possibilidades e limites. Assim, sentia o prazer que essas atividades proporcionavam, mas também observava os vínculos que se estabeleciam. Diante disso, me perguntava por que a *ludicidade* e as atividades lúdicas não se encontravam ou raramente se encontravam presentes no processo educativo, em especial no que ocorre na escola?

Na qualidade de aluna, observava que os adultos utilizavam as brincadeiras como prêmio, como, por exemplo, por cumprir corretamente as tarefas ou por ficar quieto durante as aulas. Já nos cursos de formação de professores, especialmente durante o magistério, percebia que existia uma exigência de que utilizássemos jogos e brincadeiras em sala de aula, quando não tínhamos vivenciado nem sido orientadas de como e nem por que fazer para que soubéssemos da sua importância.

No que se refere à contribuição da minha experiência profissional, a escolha dessa temática tem origem nas observações por mim realizadas como professora de diferentes níveis

de ensino, bem como de leituras e análises da literatura específica. Essas observações começaram a ser sistematizadas em 1996, ao ingressar no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, FAEEBA/UNEB, que resultou na elaboração do texto monográfico *Lugar de brincar é na escola: ideologia, realidade e práxis*. Constatei, entre outros aspectos, ao entrevistar pais, alunos e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, numa escola pública, situada no município de Serrinha, no interior do Estado da Bahia, que os professores, apesar de afirmarem durante as entrevistas que consideravam as atividades lúdicas importantes e a escola um espaço onde as mesmas deveriam estar presentes, não efetivavam uma prática condizente com este discurso. Naquele momento, a “contradição” entre o que era dito e o que era feito pelos professores, demonstrou a necessidade de realizar um trabalho que conseguisse compreender o problema e demonstrar o porquê dessa incompatibilidade. Ao concluir a Especialização em 1997, continuei me debruçando sobre o assunto através de cursos e leituras que trabalhavam com a *ludicidade*.

No segundo semestre de 2002, no Departamento¹ em que trabalho ministrei um curso de extensão teórico-vivencial, dirigido a professores e licenciandos, cujo título era *Jogar, brincar, criar: a escola enquanto espaço lúdico*. Observei, naquele momento, que, apesar de todo o encantamento e envolvimento que os cursistas demonstravam durante as atividades, no momento em que voltavam aos seus locais de trabalho, para alguns deles parecia que pouca coisa poderia ser feita, enquanto outros conseguiam na sua atividade docente propor atividades que até então não tinham possibilitado aos seus alunos vivenciarem. Esses professores não se limitavam a repetir o que era proposto no curso, mas a criar algumas outras atividades. Essa constatação, mesmo sem um acompanhamento mais sistematizado que pudesse oferecer os elementos que se tornavam barreiras para a efetivação de um trabalho lúdico na escola, indicou não ser indiferente, para o professor, a *ludicidade* e suas diferentes manifestações, mas sim que existia “algo” que os impedia de vivenciá-las na escola. Constatei, naquele momento, que as dificuldades não estavam relacionadas nem totalmente ao seu desconhecimento teórico nem às condições objetivas de trabalho. Percebi, então, que no rol dos conhecimentos que embasam nossas atitudes - a ciência, a arte, as crenças – estas últimas demarcavam um lugar por mim ainda inexplorado.

No meu cotidiano, como professora da disciplina Didática, no Campus IV, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, observei, em contato com os/as alunos/as dos

¹ Leciono nos colegiados de Letras, Geografia e História do Departamento de Ciências Humanas, em Jacobina, Campus IV da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

cursos de licenciaturas, nas discussões em sala de aula, que as atividades lúdicas eram vistas como algo secundário, basicamente como recurso pedagógico para transmissão de conteúdos ou momento de descanso. Apesar de serem unânimes entre os/as alunos/as a escolha e a necessidade de uma atitude transformadora de educação, eles ainda se “agarram” às formas “conservadoras”, inclusive no que se refere à *ludicidade*. Isso se torna um paradoxo, pois acredito que possibilitar a vivência desse fenômeno no ambiente escolar, na sua autenticidade, ou seja, sem um caráter utilitarista, é um caminho para elaborarmos uma práxis transformadora, pois a *ludicidade* implica na presença das diversas dimensões do ser humano, sem fragmentação e nem alienação.

Outra contribuição da minha atividade profissional essa temática de pesquisa ocorreu no Curso de Formação de Professores em Serviço do Programa UNEB 2000, nas cidades de Morro do Chapéu e Várzea da Roça, ambas localizadas no interior da Bahia, entre 1999 e 2002, quando alguns graduandos expressaram – e poucos são os que se encorajam a isso – que existia uma distância entre o que era trabalhado na graduação em Pedagogia e a realidade em que eles atuavam. Por observar que muitos deles eram educandos participativos, questionadores, então, aproveitei a oportunidade de visitá-los na escola em que eles lecionavam e comecei a olhar com maior atenção tanto o trabalho que eles realizavam nas escolas onde trabalhavam quanto a minha atuação, na qualidade de educadora, buscando, assim, uma práxis menos idealista. Dessa forma, descobri que existe uma “cultura da escola”, uma cultura que é própria dessa instituição e que só quem ali atua apreende suas especificidades e que é necessário conhecê-la e discuti-la nos cursos de formação docente. Esse fato, de forma geral, não vem ocorrendo, seja na formação inicial ou continuada, no Ensino Médio Normal ou Superior.

A partir desse fato e concordando com Boaventura de Souza Santos (1987) quando diz que “todo conhecimento é autoconhecimento”, argumento que a minha dedicação em pesquisar as crenças das professoras sobre *ludicidade* e atividades lúdicas não se caracteriza somente como uma caminhada acadêmica, mas nasce da minha própria história, do meu desassossego, da minha insatisfação frente aos estudos sobre a temática, mas também do meu desejo de ver a escola e a sala de aula mais plenas para educandos e educadores.

Diante da minha trajetória pessoal e profissional, mas também mediante as leituras feitas, comecei a me questionar por que, de forma geral, na escola a alegria, os vínculos e demais atividades que são prazerosas para professores e alunos eram tão restritas. Ao mesmo tempo, porque essas discussões teóricas sobre a *ludicidade* e as atividades lúdicas não conseguiam, de fato, uma mudança na escola de forma a incorporar esses elementos. Percebi

que a partir dessas minhas indagações e da minha insatisfação diante da escola, poderia me esforçar para entender melhor essas questões. E foi a partir das leituras a que tive acesso e das discussões do GEPEL², que percebi que focar minha pesquisa nos/nas professores/as poderia ser um caminho importante, mas que, no entanto, era necessário ir além dos aspectos conscientes, visto que havia uma contradição entre a fala e a ação desses/as profissionais em sala de aula. Nesse momento comecei a delinear melhor o *tema* deste trabalho: o estudo das crenças das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre a *ludicidade* e as atividades lúdicas.

Diante dessa temática, apresento dois conceitos-chave: *ludicidade* e atividades lúdicas. Entendo por **ludicidade** o fenômeno subjetivo que possibilita ao indivíduo se sentir inteiro, sem divisão entre o pensamento, a emoção e a ação. Essa plenitude é decorrente da absorção, da entrega, da liberdade associada ao comprometimento do indivíduo, do significado que possui para ele a atividade que está se propondo a realizar. Assim, a *ludicidade* se caracteriza como uma atitude das pessoas e não inerente a algo ou alguém. Também não poderá ocorrer se mediante atitudes impositivas, rígidas, que negam a espontaneidade, e o respeito às diferenças. Essa definição encontra-se embasada nas discussões e estudos realizados pelos membros do GEPEL, a partir do trabalho de Cipriano Luckesi (2000; 2002). O autor define a *ludicidade* a partir de um ponto de vista interno e integral do sujeito. Essa plenitude poderá ser vivenciada com a presença da espontaneidade, da flexibilidade e, nesse sentido, proporciona prazer e significado para os seus participantes. Essa compreensão pode ser esclarecida a partir de Cipriano Luckesi (2000), quando assinala:

[...] Enquanto estamos participando *verdadeiramente* de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa, além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estar no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos *verdadeiramente* participando dessa atividade. Estaremos com o corpo aí presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica. (p. 21)

Já **atividades lúdicas** é expressão que se refere aos jogos, às brincadeiras, às festas, são assim denominadas por possibilitarem a manifestação do elemento lúdico, no entanto, esclareço que a *ludicidade* não se apresenta somente nessas atividades, pois ela pode encontrar-se presente em diferentes momentos da vida humana, seja individual ou coletivamente, sem esquecer, ainda, que não é o fato de propor uma atividade com jogos ou

²Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e *Ludicidade*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de educação – FACED, da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

brincadeiras, por exemplo, que “magicamente” a *ludicidade* com suas características estarão presentes.

Essa diferenciação entre esses dois elementos estudados, *ludicidade* e atividades lúdicas, torna-se importante porque é mediante essas atividades (do jogo, da brincadeira, da festa) mas não só delas, que a *ludicidade* poderá ser vivenciada. O elemento lúdico pode encontrar-se presente em diferentes momentos da vida humana, seja individual ou coletivamente. Além do mais, não é somente ao propor alguma atividade lúdica que poderemos afirmar estar presente a *ludicidade*. Essa diferenciação, trabalhada pelo GEPEL, a partir das elaborações de Cipriano Luckesi (2000), caracteriza a *ludicidade* como “fenômeno interno, que possui manifestação no exterior” (p. 26). Já as atividades lúdicas são concebidas como *formas de manifestação da ludicidade* por trazerem elementos tais como a alegria e a espontaneidade.

Assim, ainda com o objetivo de deixar claro a utilização desses dois conceitos nesse trabalho, cito a compreensão de Cipriano Luckesi, nas discussões realizadas na rede³, quando ele esclarece o que seja uma aula que percorre o caminho da *ludicidade*.

[...] Uma aula com características lúdicas não precisa da utilização de jogos e brincadeiras, embora, certamente, será bom tê-los também. O que traz *ludicidade* para a sala de aula é muito mais uma ‘atitude’ lúdica do educador e dos educandos. Assumir essa atitude implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas principalmente uma mudança afetiva. A *ludicidade* exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, embora estes sejam muito importantes. Uma fundamentação teórica consistente dá o suporte necessário ao professor para o entendimento dos porquês de seu trabalho. Trata-se de formar novas atitudes, daí a necessidade de que os professores estejam envolvidos com o processo de formação de seus educandos. Isso não é tão simples, pois, implica romper com um modelo, com um padrão já instituído, já internalizado. (2005)

Esse esclarecimento é importante porque, para muitas pessoas – estudiosos ou não da temática – a simples utilização de jogos e brincadeiras em sala de aula já oferece a característica de uma aula lúdica. Assim, uma aula que caminhe pela via da *ludicidade*, no entendimento que norteia este trabalho, deve ter significado para quem aprende, deve denotar o fato de que, tanto o educador quanto o educando são seres ativos, não abdicando desse momento de integração, de alegria, prazer e inteireza.

Associada a essa indeterminação do termo, outro motivo que me instigou a pesquisar a *ludicidade* e as atividades lúdicas, apesar de constatar o aumento significativo de estudos e

³ O referido grupo discute, nos seus encontros semanais algum aspecto relacionado à *ludicidade* e à atividade lúdica e essa discussão se prolonga no grupo de discussão. O endereço é gepel@grupos.com.br e edulud@grupos.com.br. Ver referência completa no final da Dissertação.

publicações nessa área, especialmente à sua vivência na escola, foram os argumentos de autores tais como Tizuko Kischimoto (1998a). Maria Silva Rocha (2000) e Airton Negrine (2001) quando enfatizavam a necessidade de estudos que aprofundassem a sua compreensão e a seu relacionamento com a educação dotada de um caráter científico.

A escolha por focalizar esse trabalho nos *professores* deu-se porque considero – mesmo sabendo da influência dos pais, da direção e da coordenação da escola – que eles são os principais responsáveis pela presença das atividades lúdicas nessa instituição. Além do mais, como acentua Arroyo (2000), “olhar os mestres é o melhor caminho para entender a escola e o movimento de renovação pedagógica.”(p. 12). É esse mesmo autor a afirmar que os/as professores/as são mantidos em segundo plano, como apêndices, um recurso nas pesquisas e propostas educacionais, esquecendo que são eles os responsáveis diretos por qualquer transformação na escola. Portanto, quando me refiro a professor e não educador é, justamente, para ficar mais bem delimitado o sujeito desta pesquisa, relacionando-o ao local de trabalho, como profissão.

No que se refere ao professor, essa etapa de ensino possui algumas peculiaridades relevantes para o meu trabalho. Como organização educativa, esses professores exercem sua atividade segundo um modelo de “monodocência”⁴. Isso oferece a cada professor, ao mesmo tempo, maior autonomia e maior isolamento - em muitas escolas, inclusive, existe em cada turno um só professor responsável por cada série – e, conseqüentemente, maior responsabilidade em relação à formação dos seus educandos. Essas especificidades interferem no perfil e na identidade dos professores, ensejando crenças que influenciam na sua atuação pedagógica.

Já sobre o “brincar” infantil, tenho a clareza de que a responsabilidade em relação a sua vivência não se restringe ao professor nem à escola, mas acredito na importância desse espaço como uma possibilidade de vivenciar experiências enriquecedoras que a família, a rua, o trabalho não tem mais condições de propiciar, principalmente nos grandes centros urbanos. Além do mais, a escola é o espaço primordial, na nossa sociedade, de formação cultural e, portanto, deve buscar trabalhar com os múltiplos saberes que circundam o contexto da criança.

Compreendo a pesquisa como uma opção política. Deste modo, a minha escolha pela realização deste estudo numa escola pública fundamenta-se na medida em que essa realidade

⁴ Entende-se por esse termo apenas um professor ser o responsável por lecionar as diferentes áreas do conhecimento, sendo ele a responder diretamente por determinada turma. Esse modelo é muito presente nas escolas que trabalham com as séries iniciais do Ensino Fundamental na Bahia, especialmente nas escolas públicas.

contingencial poderá representar a experiência de muitas outras escolas também de natureza pública, haja vista que todas são orientadas pela Secretaria Municipal de Educação e pelas diretrizes federais do Ministério da Educação. Essa opção também se justifica pela riqueza das experiências que poderei observar nessa instituição e, especialmente, por serem essas escolas que trabalham com a grande maioria das crianças oriundas das camadas populares, que sofrem com o trabalho infantil, com a falta de recurso para desfrutarem das atividades de lazer disponíveis nos grandes centros, além da falta de tempo e espaço para brincarem como deveriam, sem esquecer, ainda, que foi em escolas de natureza pública que percorri quase toda a minha trajetória enquanto era estudante e que o mestrado que ora curso é numa universidade pública.

A opção pelas séries iniciais do Ensino Fundamental assenta-se nos seguintes motivos: primeiro, porque, para muitos, é nesta etapa quando se inicia a escolarização *stricto sensu*. Também é quando ocorre grande ruptura para a criança no processo escolar - no que concerne à articulação das disciplinas, relacionamento professor-aluno, utilização do espaço e tempo escolar - se o compararmos, por exemplo, com a Educação Infantil. E, por último, as pesquisas sobre *ludicidade* são, na sua grande maioria, voltadas para a Educação Infantil, esquecendo-se de que os educandos que freqüentam as séries iniciais do Ensino Fundamental são crianças. Essa afirmação se baseia, inclusive, no Artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, (Lei Federal 8.069/90), no qual consta: “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos”, sendo nessa faixa etária que se encontra a grande maioria dos estudantes do Ensino Fundamental I, no turno diurno. Dessa forma, é relevante que as crianças que freqüentam essa etapa de escolarização experienciem as atividades lúdicas, vivenciem realmente as especificidades do ser criança, particularmente nesse contexto histórico em que elas são cada vez mais privadas do seu direito de brincar.

Mesmo nos estudos que, realizados atualmente, demonstrarem importância da *ludicidade* e das atividades lúdicas para o desenvolvimento psicológico, pedagógico, sociológico e cultural dos indivíduos, a vivência desses aspectos encontra-se cada vez mais restrita, como demonstram vários estudos, como exemplo, o trabalho de Nelson C. Marcellino (1990). Apesar da sua importância, contudo, a maioria das famílias hoje, já não consegue oferecer satisfatoriamente essa vivência lúdica, seja pela falta de tempo ou mesmo pela falta de espaço. Com isso, a formação das crianças, no que se refere ao brincar, resta cada vez mais limitada. Diante da sua importância e da privação de muitas crianças em relação ao seu direito de brincar, é que documentos legislando sobre a infância, tais como o Estatuto da Criança e

do Adolescente e a Constituição Brasileira de 1988, discutem esse direito, o qual vem associado ao direito à educação e à cultura.

A escola, como espaço de formação, também é impelida a possibilitar às crianças a vivência lúdica, no entanto, a importância da escola imbuir-se também dessa responsabilidade não se justifica, pelo fato de essa instituição assumir responsabilidades que vêm sendo negligenciadas pela sociedade, tais como: o fato das crianças, geralmente, não poderem vivenciar as atividades lúdicas em suas casas, ruas e bairros, o que faz com que as crianças sejam envolvidas com atividades de lazer passivo e mercadológico.

Mesmo considerando esses aspectos importantes, o argumento que utilizo para a vivência lúdica na escola é embasado na medida em que cabe ao professor, e não só a ele, a tarefa de educar e o fenômeno lúdico é uma possibilidade de tornar esse processo educativo mais agradável e significativo, pois engloba dimensões humanas, tais como: o intelecto, o afetivo, o corporal, o estético, dentre outras. Com isso, atentar para a importância da *ludicidade*, das atividades lúdicas na escola, não é contribuir para sobrecarregar o professor – que de fato vêm assumindo muitos papéis que algumas vezes lhes são alheios – mas buscar a consecução de uma educação mais prazerosa e uma compreensão da criança como ser indiviso.

Outro ponto a ser esclarecido está na noção de que, defender o elemento lúdico na escola não é negar a sua especificidade: a transmissão e formação do conhecimento, pois, assim, seria deixar de cumprir o seu papel político, ético e cultural, especialmente para os educandos das camadas populares.

Feitas estas observações sobre a escolha do tema e do nível de ensino, considero necessário, também, justificar a escolha pelo estudo das crenças. A necessidade de aproximar das questões mais arraigadas dos/as professores/as foi percebida por mim, quando observei que a *ludicidade* e as atividades lúdicas eram valorizadas no discurso dos/as professores/as, quando, de fato, no seu fazer-pedagógico, elas não se encontram presentes ou, quando utilizadas na escola, perdem muito das suas características. Essa mesma constatação é apresentada por autores como Gisela Wajskop (2001) e Nelson Carvalho Marcellino (1990) dentre outros. Assim, constatei que, para que esses elementos, por mim considerados importantes na práxis pedagógica, pudessem estar presentes na escola e na sala de aula, aproximar-me do/a professor/a e das suas crenças poderia ser um caminho ímpar no sentido de melhor poder analisar os porquês da inclusão/não inclusão da *ludicidade* no processo educativo.

Ao escolher essa temática, estava convencida de que caminharia por uma senda ainda não trilhada pelos estudos na área e que, portanto, não seria uma tarefa simples. Não sabia, no entanto, que também teria outra responsabilidade como pesquisadora. Em um determinado momento do trabalho, fui interpelada a me dar conta das minhas próprias crenças, valores e responsabilidades, na qualidade de investigadora. Assim, também essa pesquisa me instigou a compreender as minhas próprias convicções sobre as questões educativas, acerca do meu papel como professora-pesquisadora e ser-no-mundo. Dessa forma, ao me aproximar das crenças do outro, percebi a necessidade de rever as minhas. Isso aconteceu porque a identidade é um processo trabalhado na interação, no diálogo com o outro, que nos possibilita autoconhecimento.

Assim, o estudo das crenças me permitiu ir além das aparências, do visível, dos discursos explícitos, dos aspectos literais e conscientes, possibilitando compreender os elementos mais intrínsecos, o conjunto das estruturas internas que conferem significado à práxis das professoras no que se relaciona à temática deste estudo.

Reconhecendo as crenças como uma das formas de compreender o mundo, é importante conhecer, analisar e questioná-las, de modo a ser possível construirmos uma práxis que esteja comprometida com o prazer, a integração, a inteireza do sujeito, haja vista que as crenças interferem na consecução da realidade educacional, porque é a partir destas que os professores julgam, decidem, enfim, vivem a sua práxis pedagógica.

Enfatizo a noção de que essa análise está calcada no sentido de compreender as crenças das professoras dentro de uma cultura, que abrange a cultura escolar e da escola, mas também da sociedade em geral. Assim, essa investigação também possibilita conhecer um pouco a instituição escolar na sua essência, ao descortinar o véu que encobre e naturaliza pensamentos, sentimentos e ações cotidianas.

A abordagem metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa constará no segundo capítulo, sob o título *Ver, ouvir, contar e interpretar: o caminho metodológico para a realização deste estudo*. Assim, justifico a escolha pela metodologia qualitativa e dos três instrumentos metodológicos utilizados: a observação, a entrevista semi-estruturada e a (auto)biografia e sua relação com essa temática de estudo; a caracterização da escola e da comunidade pesquisada; e, por último, apresento as professoras que contribuíram para a feitura desta pesquisa cujos nomes fictícios adotados são: *Cândida, Margarida, Mariazinha e Teresinha*. A opção por utilizar pseudônimos tanto quando me refiro à instituição pesquisada, que chamarei de Escola Aquarela, quanto às professoras, justifica-se pela busca em preservá-las de possíveis situações de constrangimento, junto a colegas e/ou superiores.

É importante dizer que a Escola Aquarela é de natureza pública municipal e encontra-se localizada em um bairro popular da cidade de Salvador- Bahia, trabalhando com as séries iniciais do Ensino Fundamental. A seção sobre a caracterização da escola mostrará dados obtidos junto à direção, a associação de moradores do bairro pesquisado e as minhas observações, sendo enriquecida com as falas das professoras, onde elas expõem as suas concepções sobre a estrutura física e as dificuldades enfrentadas para a realização do seu trabalho pedagógico.

Para a descrição das professoras pesquisadas, utilizo-me, especialmente, das informações expressas pelos próprios sujeitos estudados, por meio das fichas de identificação (das fichas de identificação (APÊNDICE A); da (auto)biografia (APÊNDICE B); das entrevistas e, em alguns momentos, das observações diretas.

O conceito de crenças que embasa esse trabalho encontra-se discutido separadamente no terceiro capítulo, intitulado *O estudo das crenças dos professores: uma forma de entender a práxis docente?* Nesse tópico, embasadas em autores, tais como Manuel Jacinto Sarmiento (1994), Eugenio Ramos (1997), Rita de C. Silva (2000), Nelson Bejarano (2001), Lúcia Helena Gonçalves Teixeira (2002), apresentarei a definição de crenças, os vocábulos que serão utilizados como sinônimos a esse termo, convicções e “certezas”; distingo de outras expressões que também buscam conhecer os pressupostos que se encontram presentes no trabalho dos/as professores. Ainda com o intuito de clarear o conceito de crenças, discutirei algumas de suas mais importantes características.

No quarto capítulo, intitulado *Iniciando a tecitura... Trazendo elementos para a construção da rede de crenças sobre ludicidade*, apresento as crenças das professoras e estabeleço relação com as discussões teóricas. Assim, a metodologia utilizada para a escrita dessa dissertação consiste na inter-relação da teoria com os dados coletados, sem com isso buscar engessar os elementos colhidos da teoria, mas sim estabelecer um diálogo, no qual são aceitas as diferenças entre ambos. Com o objetivo de compreender a *rede de crenças* em que se estruturam as convicções sobre *ludicidade* e atividades lúdicas, arrumei esse módulo em cinco subcapítulos, onde abordo, nos quatro primeiros, respectivamente, a relação entre as convicções sobre a educação, escola, infância, trabalho docente com a vivência lúdica.

No primeiro sub-capítulo intitulado *As crenças sobre educação e sua relação com a vivência da ludicidade e das atividades lúdicas*, apresento as convicções mais abrangentes das professoras sobre o caráter social, político e cultural da educação. Tal análise busca compreender onde se estruturam as crenças sobre a *ludicidade* e atividades lúdicas.

Na segunda parte deste capítulo, tendo como título *As crenças das professoras sobre a escola a pública e suas conseqüências para a vivência lúdica nesse espaço educativo*, discutirei as convicções que se referem aos aspectos escolares, como a sala de aula, os conteúdos, o tempo na/da escola etc. Por saber que a escola é uma instituição complexa, focarei nesse capítulo, nas crenças sobre escola pública, haja vista ser essa a natureza da escola pesquisada.

As convicções sobre os alunos encontram-se sistematizadas no subcapítulo que denomino *Discutindo as crenças das professoras sobre seus/suas alunos/as: outra forma de conhecer as suas convicções diante da profissão, da ludicidade e das atividades lúdicas*. Nessa seção, será demonstrada as convicções sobre os educandos das camadas populares, sendo caracterizadas pelas professoras como carentes, violentas, desinteressantes, dentre outros. Com tal análise, objetivo demonstrar como essas crenças influenciam na presença ou ausências da *ludicidade* e das atividades lúdicas na escola voltada para as crianças das classes menos favorecidas.

As crenças sobre o trabalho docente serão discutidas na quarta parte deste capítulo, chamada *Trabalho docente e vivência lúdica na escola: quais crenças permeiam o que fazer pedagógico das professoras?* Nessa seção apresento o sentimento das professoras em relação ao exercício da sua profissão e a função que exercem. Essa análise das “certezas” das professoras sobre o trabalho docente, possibilita compreender a relação que elas estabelecem com a profissão e, conseqüentemente, a possibilidade da presença da *ludicidade* e das atividades lúdicas no seu fazer-pedagógico.

Finalmente, na quinta seção desse capítulo, apresento as crenças mais específicas referentes à *ludicidade* e às atividades lúdicas sob o título *Está sendo a escola um espaço para a vivência lúdica? Relacionando as crenças e as teorias sobre ludicidade e atividades lúdicas*. A partir dessa sistematização das convicções das professoras, é possível compreender a função e a importância atribuída às atividades lúdicas e à *ludicidade* no trabalho pedagógico.

No último capítulo, *Amarrando os fios: algumas possíveis conclusões*, apresento as dificuldades para a realização desta pesquisa e teço algumas considerações acerca da presença da *ludicidade* e das atividades lúdicas na escola. Também apresento três características que (penso) ter sistematizado sobre as crenças a partir da sua análise no exercício docente.

Assim, diante das crenças discutidas, objetivo ter conseguido responder às *perguntas centrais* que nortearam esse trabalho, sendo: Quais as crenças que os professores elaboram sobre a *ludicidade* e as manifestações lúdicas? Como os professores concebem a *ludicidade*

dentro da escola, especialmente nas séries iniciais o Ensino Fundamental? Neste sentido, o *objetivo geral* é analisar as crenças que os/as professores/as têm a respeito da *ludicidade* e das manifestações lúdicas, no contexto escolar e, como objetivo específico, identificar as suas crenças sobre a *ludicidade*, especialmente, a sua vivência numa escola pública das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, esclareço que, ao apresentar as crenças das professoras sobre cada uma dessas temáticas, não busco compará-las, pois tenho claro que em relação a cada uma delas, por mais que suas práticas sejam similares, os trabalhos que realizam são únicos, porque resultam da síntese das suas características pessoais e profissionais.

Outro aspecto a ser elucidado é que não tenho a pretensão de ter captado a realidade, especialmente diante da sutileza em entender as crenças, mas o que segue é a *minha* compreensão, uma possibilidade de estudo como pesquisadora, nesse momento específico, apoiada nas contribuições teórico-metodológicas e, auxiliada pela minha percepção, pela minha formação pessoal e profissional. Assim, essa análise possibilita outras perspectivas.

2 VER, OUVIR, CONTAR E INTERPRETAR: O CAMINHO METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DESTE ESTUDO

*Caminhante, são tuas pegadas
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar se faz o caminho,
e ao voltar o olhar para trás
vê-se a estrada que nunca
se há de tornar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
Apenas as trilhas sobre o mar.
Antonio Machado, 1973*

Este capítulo tem o objetivo de elucidar o processo metodológico, caracterizando a escola e os sujeitos da pesquisa, contextualizando o estudo sobre as crenças. Encontra-se estruturado em quatro tópicos:

- 2.1 Os instrumentos de investigação e suas contribuições para a elaboração desta pesquisa
- 2.2 Coleta e análise dos dados
- 2.3 Caracterização da escola e da comunidade pesquisada
- 2.4 Apresentação dos sujeitos da pesquisa: com vocês, as professoras!

Antes da discussão, no entanto, explicitarei sobre a metodologia escolhida, a chamada “metodologia qualitativa da pesquisa em educação” – suas principais características, a relação com a temática desse estudo e meu posicionamento diante dessa opção metodológica. Para embasar essas discussões, recorro às contribuições dos seguintes autores: Maria Cecília de Souza Minayo (1994), Manuel Jacinto Sarmiento (1994), Robert Bogdan & Sari Biklen (1994), António Nóvoa (1992;1995a;1999), Mariza Vorraber Costa (1996), Antonio Chizzotti (1998), Roberto Macedo (2000), René Barbier (2002), Heraldo Marelím Vianna (2003), Isabel Bello (2003), Marie-Christine Josso (2004), Maria Helena Abrahão (2004), dentre outros.

A escolha pela metodologia qualitativa para a realização dessa pesquisa justifica-se pelas características do objeto de estudo, que requer uma visão menos linear, com maior abertura à complexidade, além de possibilitar um trato relacional e minucioso com os elementos colhidos. Assim, a pesquisa qualitativa não se limita a uma compreensão totalitária, o que não significa, uma falta de rigor metodológico. Sobre a contribuição da pesquisa qualitativa para esta pesquisa, recorro a Maria Cecília de Souza Minayo (1994) quando ela assinala:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21-22).

Nesse sentido, a investigação qualitativa é hermenêutica, pois, a partir da descrição pormenorizada, o pesquisador pode interpretar os dados colhidos, buscando compreender a situação e revelar seus múltiplos significados. Como anotam Robert Bogdan, & Sari Biklen, (1994) “*O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas*”. (p. 50). Esses mesmos autores apresentam outras características da pesquisa qualitativa, relevantes para este estudo.

A primeira diz respeito à necessidade de ter o ambiente natural como fonte direta dos dados. Esse ponto tornou-se importante no sentido de contextualizar as crenças, mas também de não se contentar com o dito e o escrito, mas de observar na práxis dessas professoras como as crenças se manifestam. A segunda característica apresentada por Robert Bogdan & Sari Biklen, (1994) refere-se ao caráter descritivo e pormenorizado dos dados. Em relação ao estudo sobre as crenças, essa característica se tornou ainda mais importante por não ser um elemento literal e assim precisar ser adequadamente justificada para ser aceita. Outra característica relevante na pesquisa qualitativa diz respeito à valorização do processo e não somente do produto resultante da análise dos dados. Por último, a análise qualitativa é feita indutivamente, ou seja, não se sabe, aprioristicamente, o resultado, pois os dados são coletados de um modo mais amplo, para, durante a análise, tomar contornos mais específicos.

É importante dizer que os estudos que fiz em relação à pesquisa qualitativa me possibilitaram, inclusive, um amadurecimento, pessoal e profissional, no sentido de compreensão do outro. Assim, em determinado momento, durante a pesquisa, em contato com as leituras sobre metodologias qualitativas e tentando compreender o conceito de crenças, percebi, por exemplo, como a minha visão de ciência estava arraigada “supostamente” em um certo ceticismo, ou seja, mesmo inconscientemente, as minhas crenças e o meu conhecimento sobre Pedagogia, *ludicidade*, atividades lúdicas, crianças das camadas populares, papel do/da professor/a, dentre outros, faziam com que eu não compreendesse as convicções das professoras sobre esses assuntos, diante do número de estudos a respeito. O contato com essas discussões teóricas me possibilitou uma auto-avaliação, fazendo com que eu compreendesse o quanto o conhecimento advindo das crenças estão presentes na minha vida, pessoal e profissional, e, ao mesmo tempo, como é difícil a mudança dessas crenças. A partir desta

constatação, percebi como é cômodo ocupar o lugar de pesquisador que simplesmente deseja observar e criticar, e, sei que é difícil o lugar de quem é observado, de quem fica vulnerável às críticas. Assim, minha perspectiva na realização desse estudo não é a visão que vê o outro como objeto que deverá ser criticado sem a compreensão dos múltiplos elementos que interferem na elaboração dessas crenças, mas sim de sujeito que simboliza, fala, sente, negocia, pensa, ouve, define, educa, age dentro de uma cultura, de uma realidade específica. Deste modo, compreendo o respeito à professora como primordial na elaboração da ciência em educação.

2.1 OS INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO E SEU CONTRIBUTO PARA ELABORAR ESTA PESQUISA

Os recursos metodológicos foram selecionados, respeitando as matrizes da pesquisa qualitativa e as características da temática e dos objetos. Desta forma, compreendo que, na tentativa de análise das crenças, tornava-se necessário não somente conhecer as professoras nos seus aspectos objetivos, mas também lhes possibilitar a expressão das suas subjetividades. Dessa forma, na busca de preparar o meu campo de estudo, foram três os instrumentos metodológicos utilizados: *a observação*, *a entrevista semi-estruturada* e *a (auto)biografia*.

A primeira estratégia utilizada foi a *observação* que, segundo Heraldo Marelim Vianna (2003) “[...] é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação” (p. 12). A importância desse instrumento metodológico ocorre pela possibilidade de coletar dados de natureza não verbal. No que se refere à temática deste trabalho, a observação se tornou ainda mais importante, haja vista o seu caráter inconsciente das crenças, o que faz com que, muitas vezes, o sujeito pesquisado não tenha noção de que possui tal convicção. Portanto, a observação permite ao pesquisador percebê-la mediante suas ações. Tendo sido o primeiro recurso metodológico a ser utilizado, a observação, neste primeiro momento, mostrou-se importante, tanto pela a necessidade de estabelecer um vínculo com as professoras, de forma que elas pudessem ficar mais à vontade com a minha presença para, posteriormente, aplicar a (auto)biografia e a entrevista, bem como para colher elementos que esclarecessem os dados coletados na entrevista. Assim, a observação permitiu não só detectar elementos para a elaboração da entrevista, mas também confrontá-los, possibilitando assim uma análise mais descritiva. De outro lado, esse instrumento foi o que demandou maior tempo de permanência na escola (maio a dezembro de 2004), o qual foi necessário para que eu pudesse observá-las mais naturalmente, chegando o mais perto

possível das suas crenças. A observação também exigiu muita atenção para colher os elementos significativos para a realização desta pesquisa, pois, para discutir as crenças sobre *ludicidade* e atividades lúdicas, tornou-se necessário atentar, também, para outros aspectos que compõem a rede de crenças, ou seja, estar atenta aos vários momentos e atividades em que as professoras estavam trabalhando, tais como: a relação que estabeleciam com seus educandos e com o conteúdo, as estratégias de ensino utilizadas para trabalhar os conteúdos das diversas áreas etc. Tudo isso se justifica pelo entendimento de que é no cotidiano do trabalho pedagógico que as crenças das professoras emergem e, portanto, para apreendê-las, é preciso observá-las na atuação do docente.

No que se refere à *entrevista semi-estruturada*, esse foi também um importante recurso utilizado, o qual se caracterizou como uma conversa intencional com o objetivo de captar o discurso oralizado dos sujeitos. Sobre a importância da entrevista, Roberto Sidnei Macedo (2000) ensina que,

De fato, a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem através das denominações que lhes são emprestadas. (p.165).

Em relação à relevância da entrevista nesta pesquisa, é necessário acentuar que possibilitou conhecer as crenças das professoras em relação a algumas questões ontológicas que entendo serem edificadoras de uma rede de crenças, tais como, a visão de educação, de escola (com um enfoque nas séries iniciais do Ensino Fundamental público), de criança, de professor, dentre outras. Foi o último instrumento a ser utilizado, depois de analisar os dados nos demais, como a ficha de identificação e a narrativa autobiográfica, de forma a oferecer elementos que pudessem ser mais bem esclarecidos por meio desse último recurso. É importante frisar também que a maioria das professoras pesquisadas preferiu realizar essa atividade depois que tivessem concluído suas atribuições de final de ano. Expresso, ainda, que, em relação à Professora Teresinha, tornou-se necessário repetir todo o processo de entrevista por ter sido realizada no período em que a escola se encontrava com alunos correndo pelos corredores e os operários trabalhando na estrutura do prédio, o que tornou a fita inaudível. O procedimento adotado, antes de utilizar a entrevista foi relembrar, brevemente, o objetivo da pesquisa e também desse instrumento investigativo, solicitar a autorização para gravar o conteúdo da entrevista e garantir-lhes que a sua fala seria tratada confidencialmente, inclusive, com a utilização de pseudônimos. Por se tratar de uma entrevista semi-estruturada, elaborei dois roteiros: um geral e igual para todas as professoras

pesquisadas, com questões abertas, e outro contendo questões específicas a serem discutidas com cada professora.

Outro instrumento metodológico empregado refere-se à *(auto)biografia*, caracterizada como uma narração escrita individual, na qual o narrador relata sobre sua trajetória de vida nas dimensões pessoal, social e profissional, e, assim, se revela a si mesmo. No que se refere ao profissional docente, esse recurso possui um potencial de compreensão bastante fecundo, pois possibilita ao professor narrar a sua história e, nesse aspecto, ele tem muito a dizer a respeito de si e da sua práxis. A sua escolha, como estratégia metodológica, fundamenta-se por acreditar, como anota António Nóvoa (1992), que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. (p. 15) Este aspecto, como é possível ver, relaciona-se bastante com o meu estudo, voltado ao conhecimento das crenças das professoras. Esse autor agrupa nove tipos de estudos para compreender a utilização da *(auto)biografia* num trabalho direcionado ao professor. Esses nove tipos são agrupados em três dimensões (à pessoa, às práticas e à profissão) e três objetivos (essencialmente teóricos, relacionados com a investigação; essencialmente práticos, relacionados com a formação; essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação) que se encontram imbricados. Empregarei a abordagem denominada *Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação versus práticas (dos professores)*, pelo fato de esse trabalho se caracterizar, principalmente, como pesquisa e não como formação. Em relação ao caráter formativo das elaborações narrativas, é importante destacar que, mesmo quando utilizado como instrumento investigativo, elas também podem ser consideradas formativas, pois, como leciona Marie-Christine Josso (2004),

[...] A situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros. (p.40)

Esse caráter formativo ocorre porque, no momento em que escrevo para o outro ler, também reflito sobre o que narro e assim posso questionar minha posição, interferindo nas idéias que tenho sobre determinado tema. Em relação aos aspectos objetivos e subjetivos da *(auto)biografia*, eles podem ser percebidos quando, por exemplo, ao relatar um episódio, o narrador demonstra as suas emoções, intuições, sentimentos, a sua imaginação. É uma mistura de verso e prosa, de razão e emoção, de passado e presente. Ainda em relação aos aspectos pessoais e profissionais presentes na *(auto)biografia*, é possível compreender as influências, os interesses e os processos de mudança pessoais e profissionais, sem dicotimizá-los. A

(auto)biografia é uma das estratégias metodológicas do trabalho com história de vida, como cita Maria da Conceição Moita (1992) ao expressar:

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano. (p. 116)

Com essas características apresentadas pela autora, é possível observar que apesar de caracterizar-se como um documento pessoal, a (auto)biografia nos remete às memórias sociais, pois, ao narrar a trajetória individual, o sujeito também retrata os acontecimentos, idéias, crenças e sentimentos de uma época, de uma classe social, de um gênero, enfim, de uma sociedade. Deste modo, a contribuição da (auto)biografia para o estudo das crenças sucede porque é possível por intermédio dela conhecer as professoras em vários aspectos, como sua infância, sua relação com a escola como aluna e enquanto profissional, a relação com os jogos e a brincadeira, com os/as professores/as mais marcantes, com seus sentimentos diante da profissão, dentre outros elementos. Todas essas questões influenciam na tecitura da rede das crenças das professoras. Sua importância também se justifica pela compreensão de que as crenças são manifestações muitas vezes inconscientes, conforme Manuel Jacinto Sarmiento (1994):

Uma narrativa é, por conseqüência, uma história, ou um relato, ou uma experiência que se conta, e onde se entretice, nas linhas que fazem o texto, um *inconsciente*. O objetivo da leitura a que essas narrativas foram submetidas é o de desocultar esse inconsciente, isto é, pôr a nu as suposições, crenças e valores implícitos na letra da história que se conta, naquilo que essas crenças revelam dos *temas* próprios das culturas organizacionais da escola. (p. 13)

Mesmo com a aceitação da (auto)biografia, conforme é hoje, utilizada no campo das Ciências Humanas, em especial na Educação, uma das críticas que lhe é direcionada diz respeito à sua validade como instrumento de pesquisa, diante da veracidade dos fatos presentes na narrativa. Essa crítica é originada da interferência da subjetividade do escritor, pois é ele, feito indivíduo que escolhe, conscientemente, o que deve ser dito e o que deve ser calado. Assim, uma narrativa (auto)biográfica não pode ser vista como um relato fiel da realidade, mas sim, da interpretação que não é modificada somente por ser contado anos após, mas também pela imagem que o narrador quer transmitir ao leitor. Isso não significa, no entanto, que não haja na narrativa elementos objetivos, mas que a objetividade e a subjetividade se fundem de uma forma a dar uma significação ao leitor e ao escritor naquele

dado momento; ou seja, é o passado sendo descrito e interpretado com as idéias, sentimentos e objetivos do presente. Em relação ao emprego da (auto)biografia por professores/as, Manuel Jacinto Sarmento (1994) nos diz que:

[...] Ao contar um “conto” sobre si próprio, sobre o seu trabalho ou a sua escola, é provável que o professor o faça no sentido de apresentar de si ou do seu trabalho uma imagem favorável. Com efeito, escrever corresponde a construir máscaras e é provável que, neste contexto, essa máscara disfarce o lado sombrio, mais perigoso ou menos confessável da realidade. Porém, na investigação sobre os elementos simbólicos e culturais dos professores e os seus processos constitutivos não se procura tanto a fidelidade a uma experiência do real, mas a forma como tal experiência é filtrada pela consciência dos professores e é por eles publicamente representada e transformada em acção . (p.129)

Esse aspecto, porém, não inviabilizou a sua importância para este estudo. Percebi, dentre outras coisas, que era possível inventariar pontos norteadores, sem descaracterização do instrumento, indicando que discorressem sobre:

- 1 a infância;
- 2 a trajetória escolar;
- 3 a brincadeira, os jogos na escola e em outros ambientes;
- 4 como eram os jogos, as brincadeiras durante o curso de formação;
- 5 quais os professores/as mais marcantes em sua vida;
- 6 as experiências mais assinaladas em relação a ser professora e a narração de alguma que se referisse às atividades lúdicas; e
- 7 como é ser professor/a dessa escola, nessa etapa de ensino (realização, prazeres e dificuldades etc).

Com base nesses elementos, busquei focar meu interesse de pesquisa, sem perder de vista a trajetória de suas vidas.

Esclareço, no entanto, como pode ser possível observar no roteiro de orientação (APÊNDICE B), que, apesar de ter sido solicitado às professoras abordarem esses elementos, possibilitei uma abertura para que narrassem outros aspectos que considerassem relevantes no seu processo formativo. Desse modo, elas podiam também expressar sentimentos e eleger acontecimentos que considerassem importantes, tanto pessoal quanto profissionalmente. A esses acontecimentos, Jesús Miguel (1996 *apud* BELLO, 2003, p. 86) chama de *marcadores* e podem ser considerados momentos importantes e que permitem dar coerência à vida da pessoa. Sobre a importância dos marcadores, Isabel Bello (2003) salienta:

Os marcadores representam momentos que nos despertam da rotina, que nos tiram da vida cotidiana e nos fazem repensar na escolha do caminho a ser seguido. Por vezes, nossos caminhos são alterados por causa de um marcador que surge na nossa vida: uma nova oportunidade de emprego, um

casamento, um falecimento, o ingresso em um curso de graduação. (p. 87)

Diante da resistência de duas professoras, Teresinha e Margarida, na narração das suas trajetórias de vida, poucos marcadores puderam ser percebidos nas escritas das professoras. Destaco a maternidade como um grande marcador na vida pessoal e profissional da Professora Mariazinha e a entrada no curso de Pedagogia para a Professora Cândida. Considerei esses momentos os marcadores da vida dessas professoras, pela influência que eles tiveram na forma de exercer as suas profissões, sendo que ambas expressaram melhor esses marcadores durante a entrevista. Dessa forma, essas experiências significativas que interferiram na vida dessas professoras, possibilitando-lhes a formulação de conceitos, imagens, representações e crenças sobre o mundo, a profissão e sobre elas próprias, alteraram o caminho que elas vinham trilhando.

Ante a minha solicitação de que as professoras narrassem um pouco a sua trajetória de vida, percebi posições bastante diferenciadas por parte dos sujeitos de pesquisa: algumas, como Mariazinha e Cândida, entregaram o texto escrito dentro do prazo combinado. Já Margarida e Teresinha não conseguiram entregar no tempo estabelecido e, além disso, não continham as características de composição da (auto)biografia, conforme expliquei no apêndice B. A Professora Margarida, inclusive, preferiu falar ao invés de escrever. Em relação à posição de Teresinha e Margarida, Marie-Christine Josso (2004) compreende que

Escrever para dar a ler é, pois, correr o risco de provocar um posicionamento dos leitores. Escrever, para que leituras cruzadas permitam um questionamento das dinâmicas da obra na narrativa, é aceitar arriscar-se aos conflitos das interpretações. É por isso que a adoção de uma linguagem indefinida pode ser uma maneira de se proteger. Mas arriscar-se é apostar no efeito de clarificação para si destes múltiplos olhares e assumir a polissemia potencial das nossas experiências e vivências como uma riqueza e descoberta. (p. 177)

Além da implicação pessoal necessária à escrita da (auto)biografia, é importante também mencionar que escrever sobre si mesmo não é tarefa simples, podendo até ser um processo doloroso de ser lembrado. Além do mais, falar sobre si mesmo é se expor, se desnudar, mas também é um ato de confiança com o outro e, especialmente, consigo mesmo. Percebi que a resistência de Teresinha também ocorria porque havia momentos da sua vida que ela não queria que fossem lembrados.

Outro aspecto importante de mencionar é que, no processo formativo dos/das professores/as, geralmente, não há muitas oportunidades que lhes possibilitem escrever e refletir sobre si mesmos/as, suas trajetórias e escolhas. Associada a essa falta de experiência, há, ainda, a dificuldade de escrita, pois a (auto)biografia não é qualquer escrita, é uma escrita de si para alguém que irá ler. Assim, é necessário escolher as palavras certas para expressar a

idéia, o sentimento desejado. Sobre a dificuldade de redigir, Marie-Christine Josso (2004), diz que é um desafio e que necessita uma competência de expressão. “Não se trata apenas de ter alguma coisa a dizer por meio desse escrito, é preciso ainda descobrir uma forma de o dizer que tenha correspondência e seja adequada” (p. 176).

Apesar dessas dificuldades, nem todos/as professores/as se tornam resistentes à narração de suas trajetórias. Algumas conseguiram sentir prazer nessa experiência, conforme expresso oralmente por Cândida e escrito por Mariazinha. Assim, transcrevo o trecho em que Mariazinha diz:

E esse momento de relatar é agora, um brinquito. A sensação é de alegria e se estabelece uma experiência agradável. ((auto)biografia)

A escolha dos três instrumentos investigativos (a observação, a (auto)biografia e a entrevista), tendo cada um contribuições específicas neste trabalho, buscou interpretar o fenômeno mediante o cruzamento dos dados, oriundos dessas diversas fontes. Esse processo é conhecido no campo da pesquisa como *triangulação de dados*. Assim, a interpretação dos elementos apreendidos de forma a compreendê-los como crenças, foram feitos por intermédio da linguagem oral e escrita, mas também da visualização das atitudes, dos gestos, decisões e movimentos das professoras. A triangulação desses dados me permitiu articular esses vários *leitmotivs*⁵, de forma a comprovar o que tinha sido detectado em um dos recursos metodológicos, mas também questionar a sua veracidade. Enfim, me possibilitou a produção de significados.

2.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta dos dados ocorreu no período dedicado – foi de maio a dezembro de 2004. Durante todo esse tempo, realizei observações. Em setembro, entreguei as orientações para a escrita da narrativa autobiográfica e, em dezembro, apliquei a entrevista a todas as professoras.

Fui autorizada pela Direção da instituição a realizar a recolha dos indicadores, no entanto, ciente da necessidade das professoras aderirem voluntariamente a esta pesquisa, optei por antes de iniciar o trabalho de campo, reunir-me com as docentes para solicitar sua contribuição e apresentar-lhes a proposta. Nesse momento, estabelecemos alguns acordos iniciais:

⁵ Motivo que conduz.

- não revelar a identidade dos sujeitos pesquisados;
- só fazer parte da pesquisa a professora que estivesse predisposta;
- só gravar, durante a entrevista, com a devida autorização da professora pesquisada;
- não intervir nas aulas, buscando minimizar os efeitos da minha presença em sala; e
- entregar uma cópia da dissertação para a escola, de forma que as professoras tivessem acesso às discussões procedidas.

Considerei esse primeiro momento importante para a realização do trabalho, especialmente quando percebi que as professoras presentes foram as que mais demonstraram disposição em contribuir. No primeiro momento, durante o mês de maio, algumas professoras estavam ausentes porque se encontravam em greve, mas, logo que assumiram as suas salas de aula, aclarei para elas a proposta.

Entende-se que a opção por expressar claramente o propósito da pesquisa não inviabiliza coletar as crenças dos/as professores/as, pois, como ensinam Robert Bogdan & Sari Biklen (1994), “Embora na abordagem objetiva os sujeitos conheçam os objectivos da investigação, uma vez estabelecida a relação, acabam por se esquecer de facto de que são objecto de investigação.” (p.129)

Após o primeiro contato, comecei a observação das práticas de ensino das professoras. Logo no primeiro mês da pesquisa, percebi o desconforto de algumas delas com a minha presença. À medida que o tempo ia passando e a relação ia ficando mais próxima, constatei que elas ficaram mais à vontade. Considerei valiosos os momentos em que conversávamos informalmente, como por exemplo, nos horários de recreio, tanto para estreitar vínculos quanto para colher informação que me possibilitasse compreender melhor as suas crenças. Assim, com o passar do tempo, a relação foi ficando menos formal e os sujeitos se sentiram mais à vontade para falar sobre suas dúvidas, seus problemas diante da profissão e suas questões pessoais. Tentando introduzir aos poucos a minha presença na escola, o tempo de permanência nas salas de aula foi aumentando a partir da confiança estabelecida com as professoras.

Ainda em relação a coleta dos indicativos, percebi maior amadurecimento tanto na realização das observações quanto da entrevista. Esse amadurecimento como pesquisadora, acredito ter sido fruto das análises que fiz da minha posição; da relação entre os elementos colhidos e o objetivo da pesquisa, bem como das leituras no campo da metodologia qualitativa.

A análise dos dados, foi realizada após a aplicação e sistematização dos elementos colhidos. De posse dessas informações, comecei o trabalho de categorização que, por meio da

sua decomposição em unidades de informação, foram configurando o conhecimento das crenças, posteriormente agrupadas em cinco grandes blocos, relacionados entre si, quais sejam: 1 educação; 2 escola; 3 criança; 4 professor e 5 *ludicidade* e atividades lúdicas.

Esse processo interpretativo não constituiu tarefa simples, pois necessitava, durante todo o trabalho, questionar se realmente aquela categoria sistematizada se tratava de uma crença ou não.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA COMUNIDADE PESQUISADA

A escola selecionada para a pesquisa, ficticiamente denominada Aquarela, caracteriza-se por ser pública, que atende às séries iniciais. Embora localizada às proximidades da minha antiga residência, era para mim um ambiente totalmente desconhecido e nenhum professor, diretor ou aluno fazia parte do meu grupo de contato.

Ao caracterizar a escola e a comunidade em que ela se encontra, objetivo oferecer elementos que possibilitem uma compreensão da especificidade da escola pesquisada. Para tanto, utilizo-me não somente de dados objetivos – adquiridos em pesquisas realizadas pela associação de moradores e pela direção da escola – mas, também, de observações realizadas por mim e, também, das falas das professoras, durante a entrevista. Nesse momento, elas expressam as dificuldades enfrentadas para a realização do seu trabalho pedagógico, mas também como sentem/vêm a escola e como desejariam que ela fosse. Inicialmente, numa abordagem mais ampla, caracterizo o bairro onde a escola está localizada e retrato um pouco a comunidade: nível socioeconômico, principais problemas por eles enfrentados, aspectos culturais e religiosos. No segundo momento, foco a escola, abordando a sua estrutura física e administrativa. Em seguida, abordo os recursos disponíveis para a realização do trabalho pedagógico e as dificuldades encontradas pelas professoras. Trago também, nesse capítulo, o número de professores, sua formação, o número de alunos, a organização do tempo nesse espaço educativo.

A importância de mostrar o contexto dessa escola, para este estudo que busca evidenciar as crenças das professoras, é relacionada à consideração de que cada instituição escolar possui particularidades e, portanto, não pode ser simplificada nos seus elementos constituintes, que englobam, entre outros aspectos, suas relações, valores, experiências e normas. Na tentativa de compreender a escola, devem-se levar em consideração tanto os aspectos que a caracterizam, particularmente, como também a interferência do contexto

externo, da política educacional, da sociedade como um todo, que interferem na ação pedagógica da instituição. Sobre esse aspecto, António Nóvoa (1999) argumenta que

[...] As escolas constituem uma *territorialidade* espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*. (p. 16)

Portanto, para compreender as crenças das professoras sobre *ludicidade* e atividades lúdicas e dos elementos a elas relacionados, entendo que é preciso conhecer um pouco o contexto em que elas trabalham, onde vivenciam sua pedagogia, a origem sociocultural das crianças que lá estudam etc.

A escola pesquisada localiza-se em um bairro popular de Salvador-BA, eminentemente negro, formado por descendentes de escravos e migrantes das cidades interioranas. Localizado na zona central da Cidade, sua organização e estruturação espacial é de favela. É um bairro que surgiu mediante ocupação de áreas aforadas ou arrendadas, a partir de loteamentos clandestinos e invasões. Sua ocupação inicial deu-se na linha da cumeada e posteriormente, com a densificação da área, houve ocupação das encostas e baixadas, onde reside a população mais pobre do bairro.⁶

A renda dos habitantes varia entre R\$ 189,00 e R\$ 724,00. Os principais problemas vivenciados pela grande maioria dos estudantes da referida escola em sua comunidade é a violência intra-familiar, violência policial, assassinatos, estupro, tráfico de drogas, alcoolismo, falta de áreas de lazer, dentre outros. Encontram-se, com muita intensidade, nesse bairro, a capoeira, a dança e a música, funcionando como elementos socializadores. No que se refere aos aspectos religiosos, há predominância dos cultos afro-brasileiros. Ali estão localizados os mais importantes e representativos candomblés da Bahia, havendo, porém, representantes de inúmeras vertentes religiosas, como diferentes igrejas evangélicas e uma Igreja Católica.

A escola pertence atualmente à rede municipal de Ensino. Atende às séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) nos turnos diurno e noturno. Possui 1700 m², sendo 840 m² de área construída. A sua estrutura física é formada por três pavimentos, sete salas de aula (4 salas com 49m² e 3 salas com 62 m²), sala de professores, sala da direção e vice-direção, sala da secretaria, seis sanitários de alunos, sanitário de professores, sanitário de funcionários, almoxarifado, arquivo, cozinha, dispensa e pátio⁷. As salas são amplas, porém escuras e sem

⁶ Todos os dados presentes nesse capítulo, referentes à comunidade, foram colhidos em documentos pertencentes à Associação do Bairro e coletados no ano de 2004.

⁷ Os dados quantitativos relacionados à escola foram retirados de uma pesquisa feita pela direção e alguns outros profissionais da escola no ano de 2004.

ventilação. Assim, durante quase todo o tempo, torna-se necessário que as lâmpadas fiquem acesas e os ventiladores ligados.

Em relação à área aberta, observei que uma parte é disponibilizada para as crianças brincarem nos momentos de recreio, enquanto outra é isolada por um portão que inviabiliza o acesso, por motivo de segurança, ficando, assim, um espaço pequeno para que as crianças possam se divertir. Segundo a direção e funcionários, o portão é fechado porque as crianças, geralmente, sobem na grade que dá acesso à rua, podendo causar algum acidente, além do perigo de caírem no tanque que fica localizado nos fundos da escola. O fato de o terreno da escola ser acidentado reforça, ainda mais, a preocupação com a segurança das crianças, limitando-lhes a exploração do espaço físico. No fundo da escola, há uma área extensa e a vontade da direção é ali construir uma área de lazer.

No que se refere aos recursos materiais para a efetivação do trabalho pedagógico, é possível também encontrar, no acervo da escola, materiais como: diferentes títulos de literatura infantil, alguns jogos e materiais pedagógicos, como material dourado, ábaco, tangran, dominós, jogos da Lego-Dacta, filmes infantis etc. Encontram-se disponíveis, também, outros materiais distribuídos pela Secretaria de Educação, tais como papel ofício, *stencil*, cola, etc.

A falta de uma coordenação pedagógica é uma dificuldade enfrentada no exercício do trabalho dessas professoras. Conforme afirmado por elas, durante todo o ano letivo, não houve em nenhum momento a presença de um coordenador na escola, nem mesmo alguém que, mesmo não ficando cotidianamente na unidade escolar, comparecesse para fazer um acompanhamento, para discutir, tirar dúvidas, contribuir na qualidade do trabalho docente.

Diante das dificuldades encontradas pelas professoras e, por ter que exercer uma série de papéis, que muitas vezes não lhes cabem, elas atribuem ao coordenador funções que não lhes são próprias.

Essa carência de coordenação, enfatizada pelas professoras, é confirmada nas pesquisas realizadas no nosso Estado, como é o caso do trabalho de Dilza Atta (2002). A autora, no seu artigo *O acompanhamento pedagógico do trabalho escolar*, enumera alguns dados estatísticos e elenca algumas funções do coordenador pedagógico, de forma a melhorar a qualidade do trabalho na escola. Por considerar que algumas dessas funções, efetivadas por um profissional competente e comprometido, poderão servir para que os professores

repensem algumas crenças sobre a práxis pedagógica, citarei algumas dessas funções, apresentadas pela autora:

- apoie os professores em sua tarefa de transmitir e, com os alunos, produzir conhecimento, desenvolvendo um trabalho de fortalecimento da ação pedagógica;
 - provoque, no coletivo, uma reflexão constante sobre a ação desenvolvida nas classes, problematizando o conhecimento que, do grupo, vai nascendo, sobre a prática educativa que se vai criando na escola; coordene, assim, um trabalho coletivo, responsabilizando-se pelo crescimento do grupo, esforçando-se por criar condições para que um clima favorável permita a melhoria da ação educativa;
 - [...]
 - coordene não só a avaliação das situações de ensino/aprendizagem, apoiando os professores no que for necessário, como também a avaliação da proposta pedagógica e dos planos e projetos dela gerados; estimule o corpo docente a investir no replanejamento da proposta pedagógica, adaptando-a a novas condições e novas situações que certamente surgirão;
- (p. 24-25)

No que se refere à estrutura administrativa da instituição escolar, ela é formada por uma diretora e duas vice-diretoras (uma no período vespertino e uma no período noturno), tendo sido escolhidas por eleição entre as professoras.

O corpo docente é composto por quatorze professoras – nove com formação em nível médio – Magistério; quatro com graduação em Pedagogia; uma com formação em Magistério e graduação em Serviço Social. O pessoal de apoio é formado por quatro funcionários de empresa terceirizada e dois vigilantes que trabalham no período noturno.

Esses quatro funcionários atuam como merendeira, porteira e na limpeza da escola. Dessa forma, tanto a direção quanto as professoras consideram ser insuficiente esse número de funcionários, afirmando, inclusive, que interfere na execução do trabalho na escola.

Durante o ano de 2004, foram matriculados 683 estudantes, todos de baixa renda, moradores dos bairros circunvizinhos. A faixa etária dos alunos é de 6 a 14 anos (matutino e vespertino). As principais dificuldades enfrentadas pela escola, segundo a diretora são a repetência, o relacionamento dos alunos com seus pares e com os professores, a dificuldade de aprendizagem e a distorção idade-série.

O tempo da escola, em relação ao matutino - que corresponde ao turno pesquisado - é organizado da seguinte forma: às aulas iniciam-se às 7 h 30 minutos e terminam às 11 h 30 minutos, de segunda a sexta, tendo, esporadicamente, aulas aos sábados. Foi determinado, pela Secretaria Municipal de Educação, que as professoras que aderiram à greve – que durou um grande período desse ano letivo - deveriam trabalhar todos os sábados. Já o período dedicado ao recreio é de 20 minutos e ocorre em horários diferentes, da seguinte forma: 09 h 30 min às 09 h 50 min – CEB I A e CEB I B; 09 h 50 min às 10 h 10 min – CEB II A, B e C;

10h 10 min às 10 h 30 min – 3ª A e 4ªA. Esses diferentes momentos (início e término das aulas e do recreio) são delimitados pelo som da sirene.

É durante o recreio que a merenda, distribuída pela Secretaria de Educação Municipal, é distribuída para as crianças.

Outra forma da divisão do tempo escolar são os momentos de atividades complementares (ACs) que ocorrem semanalmente. As ACs são organizadas por ciclos, ficando estabelecidas as quintas-feiras para os dois primeiros e às sextas para os dois últimos. Objetiva-se que, nesse período, os/as professores/as, junto com seus pares, planejem as atividades semanais, discutam os problemas vivenciados na escola e se atualizem em relação às teorias educacionais etc.

Em relação à distribuição dos espaços da escola, percebi que as salas de aula não diferem muito umas das outras. Nas paredes, poucos materiais encontram-se expostos. Todas as salas possuem armários, ventiladores, mesa para a professora e carteiras suficientes para as crianças. Já a sala dos professores é o local onde as professoras se reúnem durante o recreio e nos momentos de ACs.

Apresentadas a escola e a comunidade em que foi realizada essa pesquisa, torna-se também necessário conhecer os sujeitos que contribuíram para este estudo, antes de iniciar a apresentação das suas crenças. Sendo assim, o próximo tópico trará alguns dados sobre as professoras pesquisadas.

2.4 APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DAS PESQUISA: COM VOCÊS, AS PROFESSORAS!

Este tópico tem como objetivo caracterizar as professoras que fizeram parte deste estudo, descrevendo sobre sua formação e como se sentem na sua profissão, e série em que lecionam. Os dados apresentados são resultado das informações colhidas da(s):

1. fichas de identificação (APÊNDICE A);
2. (auto)biografia (APÊNDICE B);
3. entrevistas; e
4. observações diretas.

Em relação às fichas de identificação, posso exprimir que descrevem objetivamente dados pessoais das professoras, tais como: nome, série que leciona, telefone, data de nascimento, estado civil, formação, anos de experiência docente, carga horária de trabalho e experiência docente.

Já a (auto)biografia trará os dados mais subjetivos, como, por exemplo: a narração sobre a infância; a trajetória escolar; como vivenciaram as brincadeiras e os jogos na escola e em outros ambientes; como avaliam elas os cursos de formação que fizeram em relação às atividades lúdicas e à *ludicidade*; quais os professores/as foram mais marcantes durante a trajetória escolar; as experiências mais significativas em relação a ser professora; a narração de alguma experiência que se refira às atividades lúdicas e como é ser professor/a dessa escola nessa etapa de ensino (realização, prazeres e dificuldades etc).

No que se refere à entrevista, esta será utilizada somente para delinear o perfil das professoras, especialmente, quando os dados da (auto)biografia foram insuficientes, como, por exemplo, no caso de duas professoras, Margarida e Teresinha, que escreveram poucos dados na (auto)biografia. Já observação contribuiu para que eu pudesse conhecer um pouco mais as professoras e assim descrevê-las melhor.

Inicialmente, é importante esclarecer que utilizarei, ao me referir às professoras, pseudônimos, com o intuito de resguardá-las de qualquer inconveniente. Essa é uma atitude necessária e respeitosa com os sujeitos que se dispuseram a colaborar com a realização deste trabalho. São quatro professoras pesquisadas, que chamarei de Margarida, Cândida, Teresinha e D. Mariazinha. Esses nomes foram retirados de cantigas de rodas infantis.

Optei por pesquisar todas as professoras que lecionavam nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, no turno matutino⁸ da escola escolhida, sendo um total de sete. Com o encaminhamento da pesquisa, no entanto, tornou-se necessário reduzir esse número. O período de observação – como mencionei no tópico referente à coleta e análise dos dados – foi de oito meses, indo de maio a dezembro de 2004. Observei que, durante os primeiros dois meses em que estive na escola, uma das professoras não tinha ainda retornado da greve, enquanto outra, com a qual eu já tinha realizado quatro observações, por problemas de saúde, ficou muito tempo afastada e com isso não seria possível realizar a entrevista e a elaboração da sua (auto)biografia. Por fim, descobri que, em relação à última professora, com quem realizei duas observações em momento posterior, pude constatar que a maioria dos seus alunos tinha mais de doze anos, o que excedia a faixa desejada para este estudo.

A primeira professora, que chamarei de Mariazinha lecionava, durante o período da pesquisa, no CEB I e tinha pouco mais de quarenta anos. Casada, a professora é formada em

⁸ A escolha por esse turno justifica-se porque nessa escola só é oferecido o CEB 1 (Ciclo de Estudos Básicos), para crianças, pela manhã. Assim, para algumas crianças, é nesta etapa quando se inicia o processo de escolarização. Para outras, é quando ocorre grande ruptura para a criança no processo escolar - no que concerne à articulação das disciplinas, relacionamento professor-aluno, utilização do espaço e tempo escolar – se o compararmos, por exemplo, com a Educação Infantil.

Magistério e Serviço Social. Possui mais de dez anos de experiência docente. Coursou o magistério de 1977 a 1979. Sua carga horária de trabalho é toda preenchida nessa instituição, sendo um turno como professora e outra como vice-diretora. Possui experiência de trabalho na Educação Infantil, fato que a motivou a escolher a Escola Aquarela. Segundo Mariazinha, o fato de desejar dar continuidade ao trabalho que vinha desenvolvendo numa escola pública com crianças de quatro e cinco anos de idade, durante os anos de 2002 e 2003, fê-la escolher trabalhar nessa instituição de ensino, pois sabia que boa parte das crianças, para as quais ela lecionava, fariam as séries iniciais do Ensino Fundamental nessa escola, por ser a mais perto das suas residências.

Na escrita da (auto)biografia, Mariazinha narra vários episódios em relação à sua infância, sua relação com os brinquedos, com as brincadeiras; no entanto, é ao narrar o seu período de escolarização, que ela adjetiva a vivência de algo prazeroso.

Foi nessa escola maior que estudei a partir da 4ª série até terminar o magistério. Era a única alternativa apresentada e escolhida pela família. Outras haveriam, mas em escola pública. Cursei com prazer, gostava de estudar... ((auto)biografia).

É com esse mesmo sentimento de prazer que ela se refere à sua profissão:

(...) É bom ser professora.((auto)biografia).

A segunda professora a apresentar-lhes é Margarida. Divorciada, tem em torno de cinquenta e cinco anos, com dezenove anos de experiência docente. Com formação em Magistério, concluiu seu curso em 1971. O trecho a seguir apresenta a justificativa da professora para não ter cursado uma graduação:

Eu escolher ser professora? (pausa) Foi aquela história: não foi uma escolha, foi uma necessidade. Eu morava em Areia⁹ e lá só tinha o Magistério e logo comecei a namorar, casei e aí não tive oportunidade de fazer outro curso. Não tinha faculdade lá. Eu não podia sair de lá pra estudar, deixar marido e filho pra estudar! Mas também depois que eu vim pra cá, eu poderia ter feito outro curso, mas aquela coisa, não tive outra oportunidade, mas se eu tivesse oportunidade de fazer outra coisa, eu ia fazer Decoração. Eu adoro (enfática)! (entrevista).

Durante o período da pesquisa, a professora lecionava no CEB 2. Possui experiência como diretora escolar, cargo esse em que ela permaneceu por dez anos, que considera muito gratificante e constituiu sua primeira função exercida na Escola Aquarela.

Há três anos, voltou à regência de classe. Já trabalhou em várias escolas, mas no momento seu regime de trabalho, de quarenta horas semanais, é todo exercido nessa instituição.

⁹ Nome fictício.

A professora Margarida, ao ser solicitada a narrar o seu percurso de vida, o resumiu em poucas linhas, como veremos na íntegra:

A minha infância foi muito boa numa cidade do interior onde as crianças eram livres para brincarem e serem felizes. Lá estudei o primário até o 3ª série, foi quando meus pais resolveram me botar para estudar interna num colégio por 3 anos, foi aí que eles foram morar em Areia e eu fui estudar lá até me formar.

Na escola do interior tenho poucas lembranças. Do internato lembro que obrigada a estudar muito, inclusive na época tinha admissão (era quase um vestibular) que éramos submetidos para passar do primário para o ginásio. Também brincava muito, participava de gincanas, torneios de baleado, etc. ((auto)biografia).

A terceira professora pesquisada, Teresinha, leciona na CEB II, é divorciada, tem trinta e oito anos, formada em Magistério, com dez anos de experiência docente. No ano de 2004, a professora lecionava quarenta horas semanais, sendo vinte horas no turno matutino na escola pública e vinte horas, no vespertino, numa escola privada, onde trabalhava com uma sala de alfabetização.

Assim como a professora Margarida, Teresinha também resumiu a sua (auto)biografia em poucas linhas, enfocando mais os dados objetivos da sua trajetória de vida.

Teresinha de Jesus, professora formada em magistério no ano de 1992, no Colégio Municipal Maria José¹⁰ na cidade de Jesus-BA. Trabalho com ensino fundamental de 1ª a 4ª série na rede estadual e particular, sendo que na rede particular sou alfabetizadora da Escola Azul em Salvador. Na rede estadual, trabalho na Escola Aquarela, onde procuro fazer meu trabalho da melhor maneira possível, procurando me capacitar, sempre que possível. Gosto muito do que faço, trabalho com amor e dedicação para com meus alunos. (...) Espero um dia que a educação seja levada a sério nesse país, para que possamos educar de uma forma mais prática e satisfatória para nossas crianças. ((auto)biografia).

No trecho a seguir, a professora expressa o seu sentimento em relação à profissão, ao mesmo tempo em que, ao expor os motivos que a impediram de cursar uma graduação, enriquece os dados relatados na (auto)biografia acima.

Eu sempre quis ser professora, sempre tive essa vontade, mas sempre me falaram: “Ah, ser professora? Procure uma coisa que dê mais dinheiro,” mas só que no meu interior, a opção que tinha era magistério, 2º grau. Aí eu fui pra outra cidade fazer adicionais. Infelizmente, não pude fazer a faculdade por causa desses problemas pessoais com a família. Aí saí do meu interior para ir pra outra cidade. Fazer faculdade era impossível, já era casada, já tinha filhos aí não pude ir pra outra cidade para continuar os estudos. Aí deixei de fazer. Depois vim aqui pra Salvador, tenho que lutar e trabalhar muito. (entrevista).

A última professora que apresento é Candida. Com vinte e nove anos, é solteira, leciona no CEB 2, tem três anos de experiência docente, tendo iniciado o trabalho na Escola Aquarela nesse ano. Ensina quarenta horas, sendo vinte nessa escola e vinte em uma outra

¹⁰ Tanto o nome das escolas quanto o nome do bairro e cidade são fictícios.

escola pública. Com formação em Pedagogia, com Habilitação nas séries iniciais do Ensino Fundamental e em Letras, já trabalhou em escola particular um ano, em escola municipal desde 2002, e possui experiência com Educação Infantil e Ensino Médio. Criada no interior do Estado, a professora narra, com emoção, momentos da sua infância:

A minha infância foi como a infância de crianças do interior: fugidas de bicicleta para banhar-se em rio da cidade, brincadeiras na rua (quando a tia deixava), brincadeiras na casa dos coleguinhas etc. Posso resumir como tendo sido “boa” a minha infância no interior. ((auto)biografia).

Cândida cursou, inicialmente, Pedagogia, no período de 1990 a 1994 e, depois, optou por cursar Letras, de 2000 a 2004. Ao ser interrogada por que optou por fazer duas licenciaturas, ela explica:

Por que com Letras eu posso trabalhar também no ginásio (se referindo as últimas séries do Ensino Fundamental), então amplia minha oportunidade de trabalho. E eu sempre tive vontade de morar no interior do Estado, né? Eu sabia que ia municipalizar a educação e aí eu sabia que não ia mais ter concurso pras séries iniciais pelo Estado, né? Só para as disciplinas específicas. (entrevista).

Em relação a esse fato, que a Professora Cândida descreve, ocorre é que, com a municipalização da educação, não está mais havendo concurso para professores das séries iniciais, do Ensino Fundamental, pela Secretaria de Educação Estadual, pois essa etapa ficou sob a responsabilidade dos municípios. Diante da valorização de ser funcionário público estadual, a professora compreende que o Curso de Letras é mais condizente com o seu desejo de morar no interior e ser funcionária do Estado do que o Curso de Pedagogia, que ela fez primeiro. A desvalorização do Curso de Pedagogia ocorre, também, porque a habilitação dela é para ensinar nas séries iniciais e, assim, não poderia lecionar nas séries posteriores do Ensino Fundamental e nem no Ensino Médio. Segundo a professora, no entanto, foi o ingresso no curso de Pedagogia um dos fatores que influenciou para que ela escolhesse a profissão de professora.

O contato que estabeleci com as professoras possibilitou perceber que são oriundas de classe média baixa, com diferentes idades, estado civil e nascidas no interior do Estado. Duas delas, Cândida e Mariazinha, estudaram em escola particular. Todas se mantêm com o próprio salário e duas ainda sustentam a casa.

3. O ESTUDO DAS CRENÇAS DOS PROFESSORES: UMA FORMA DE ENTENDER A PRÁXIS DOCENTE?

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no
Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra
qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...

Fernando Pessoa / Alberto Caeiro

Antes de me debruçar sobre a apresentação e a discussão das crenças das professoras, percebidas por meio da pesquisa de campo, torna-se necessário esclarecer ao leitor o conceito de crenças que está sendo utilizado nesse estudo, inclusive, buscando distinguir de outros conceitos que também são empregadas na busca de compreensão dos pressupostos subjetivos do trabalho docente. Assim, esse capítulo objetiva esclarecer a conceituação da categoria crenças, possibilitando sua melhor compreensão como elemento estrutural deste texto dissertativo.

No estudo das crenças, percebi a sua importância nas discussões pedagógicas e a dificuldade de encontrar embasamento teórico nessa área. Diante dessa dificuldade, o suporte teórico dos autores seguintes, foi de suma importância: Sônia Penim (1994), Miguel Angel Zabalza (1994), Manuel Jacinto Sarmiento (1994), Eugenio Ramos (1997), Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla (1998), Rita de C. Silva (2000), Tomaz Tadeu Silva (2000), Nelson Bejarano (2001), Philippe Perrenoud (2001), Maurice Tardif (2002), Lúcia Helena Gonçalves Teixeira (2002), Rochele de Quadros Loguercio & José Cláudio Del Pino (2003), dentre outros.

Em relação às pesquisas sobre às crenças no campo pedagógico, é importante salientar que somente nos últimos anos tem sido compreendidas como relevantes nos estudos sobre os paradigmas do/a professor/a, pois as perspectivas que não se encaixavam no racionalismo e na tecnocracia não eram fáceis de serem valorizadas e respeitadas nas discussões acadêmicas. A ciência, no entanto, percebe que, na prática pedagógica, não se encontram presente somente os conhecimentos teóricos, mas também diferentes tipos de saberes, convicções e teorias implícitas. Inclusive esses pressupostos subjetivos encontram-se presentes com maior força na prática docente do que as teorias científicas. Diante disso, vários estudos buscam conhecer os pensamentos e as atitudes dos/as professores/as. Dessa forma, conhecer onde os/as professores/as se alicerçam para realizar o seu fazer-pedagógico é

considerada uma forma rica de investigação no campo educativo, Além do mais, buscar conhecer as crenças dos/as professores/as é levar em consideração a complexidade do trabalho pedagógico que não se limita às teorias, à racionalidade, à objetividade, nem às normalidades, mas olhar como esses e outros elementos, como a afetividade, a intuição, a história pessoal e profissional contribuem para a elaboração identitária desse profissional.

É necessário estar atento, no entanto, para a posição assumida pelos estudiosos que se debruçam sobre esses estudos, pois, como sinalizam Dário Fiorentini, Arlindo J. de Souza Jr., & Gilberto F. A. de Melo (1998), as pesquisas iniciais sobre os saberes docentes tácitos ou implícitos e as crenças epistemológicas não as compreendiam como formas válidas ou legítimas do saber, mas enfatizavam a negatividade dessas questões na prática docente (p. 314).

Conhecer, discutir e compreender as crenças, no entanto, contribui para ampliar as discussões no campo educacional, de forma, inclusive, a possibilitar um repensamento das lacunas existentes na abordagem da prática pedagógica. A defesa dessa posição, no primeiro momento, ocorrerá mediante o questionamento das “verdades” das ciências, pois, como compreende Sonia Penim (1994),

O importante é estar ciente de que o sistematizado [conhecimento] refere-se apenas a uma parte do existente ou a um momento de compreensão do real. Mais ainda, que dada a natureza das ciências humanas, muitas vezes o que está sistematizado refere-se tão-somente a uma interpretação (representação) do real. (p. 25)

Esse aspecto, salientado pela autora ao demonstrar as limitações das verdades da ciência, não significa, no entanto, negar o esforço daqueles que concebem essas teorias, mas de não reduzir toda a explicação da realidade aos seus pressupostos. A seguir, esclareço o conceito de crenças utilizado neste estudo.

3.1 SABERES, REPRESENTAÇÕES, CRENÇAS ... QUANDO UTILIZAMOS ESSES TERMOS ESTAMOS FALANDO DA MESMA COISA?

Neste tópico, busco esclarecer a definição de crenças que utilizada neste trabalho, inclusive, discutindo, também, outros conceitos relacionados, tais como: saber, conhecimento, representação e valores, dentre outros. O objetivo é mostrar a relação entre esses conceitos e as crenças, suas semelhanças e diferenças, de forma a configurar o que se propõe esse capítulo: a compreensão do conceito de crenças. Ainda com esse objetivo trarei algumas características das convicções.

Essa tentativa de definição não é algo fácil, pois os estudiosos dessa área assumem atitudes diferentes: enquanto uns fundem os termos, outros optam por distingui-los. Além do mais, a literatura sobre esse assunto, no Brasil, ainda é escassa, e os livros que abordam essa temática, em geral, disponibilizam uma parte pequena para essa discussão. Assim, o estudo das crenças no campo educacional encontra-se mais acessível, atualmente, em teses e artigos.

Ainda em relação ao termo crença, apesar da sua utilização e importância no terreno da Antropologia, da História, da Psicologia, da Filosofia e da Pedagogia, ainda não se encontra bem definido, haja vista, como anota Rita C. Silva (2000) “[...] ser um termo vago que vem diluído em outros termos e dentro de diversas teorias” (p. 31). Ela, ainda complementa que “[...] às vezes ele pode ser circular e aparecer em diversos enfoques, com linguagens diferentes, significando a mesma coisa e, às vezes, ele vem acompanhado de outros termos para explicar os comportamentos ou tipos de pensamento”. (*idem*). A opção dessa autora é utilizar os vocábulos saber, concepções, noções e crenças como sinônimos. Vejamos como expressa ela essa opção:

[...] podemos, então, entender o termo crença subjacente a outros termos, de acordo com as visões de mundo e de ser humano. Para nós, a palavra crença não se contrapõe ao termo saber e nem significa um conhecimento pouco elaborado. Ela é uma das formas do pensamento humano. (p. 31)

Com esse mesmo objetivo de esclarecer a terminologia, M. Frank Pajares (1992) aponta inúmeros conceitos encontrados na literatura, que podem ser redutíveis ao conceito de crenças. São esses os termos destacados pelo autor:

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, pré-concepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras da prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento, estratégia social. (p. 309).

Assim, o termo saber não é considerado por esse autor tendo o mesmo sentido de crença, diferentemente de Rita de C. Silva (2000).

Em relação à equivalência entre crença e teoria implícita, destacada por Pajares (1992, p. 309), observei, na análise de Miguel Angel Zabalza (1994), que ele considera a teoria implícita mais abrangente do que as crenças, inclusive abarcando um grupo de crenças. Vejamos como ele se expressa: “Às vezes, engloba-se o conceito e o conteúdo das crenças no capítulo mais amplo das teorias implícitas” (p. 41).

Diante da análise de alguns desses termos, esclareço que, neste trabalho, serão aplicadas as expressões “convicções” e “certezas” para me referir às crenças, porque essas possuem um credo intenso em algo, mesmo quando não se tem um conhecimento mais sistematizado daquilo no que se acredita.

Em relação ao trabalho pedagógico, a importância das crenças, para o professor, relaciona-se ao fato de elas darem sentido ao trabalho que ele exerce, oferecendo segurança e possibilitando, assim, solucionar problemas imediatos, surgentes no cotidiano da escola, cada vez mais configurado por incertezas e dúvidas.

É importante refletir sobre as crenças porque elas interferem na realidade educacional, diante do fato de ser a partir delas que os professores julgam, decidem, enfim, vivem a sua prática pedagógica. Essa questão é abordada por vários estudiosos da área, tais como: Eugenio Ramos (1997), Ana Maria Sadalla (1998), Rita de C. Silva (2000), Nelson Bejarano (2001) dentre outros.

Outra diferenciação importante para a compreensão das crenças, e que se tornou valiosa nesse estudo – no sentido de não se contentar com o aparente e o explícito – é a diferenciação feita por Eugenio Ramos (1997), a partir de Ortega y Gasset (1957), em relação às idéias e às crenças. Para esses autores, há uma distância insuperável entre as idéias e as crenças, tendo as idéias o papel de se situar onde não existem crenças firmes: nas dúvidas. Eugenio Ramos (1997) acrescenta, ainda, que “[...] embora as crença sejam do sujeito, elas atuam num grau de consciência que não se comparam a meras opiniões ou idéias sobre algo.” (p. 20), haja vista que as idéias são representações virtuais e imaginárias do sujeito frente à realidade, enquanto as crenças correspondem à realidade radical do sujeito.

A importância dessa diferenciação é que, neste estudo vou considerar as idéias e opiniões dos sujeitos pesquisados mas, principalmente, as suas convicções mais arraigadas, que, muitas vezes, não se encontram presentes nas opiniões porque não é algo consciente para o indivíduo.

Um termo que geralmente acompanha as crenças, e merece ser analisado, diz respeito ao conceito de valores. Por valor, entendo o julgamento que se faz, conscientemente, de alguma coisa ou algo de forma a orientar escolhas e atitudes. A importância dessa análise justifica-se na diferenciação de Lúcia Helena Teixeira (2002), quando demarca que alguns valores se tornam crenças e, assim, deixam de ser conscientes. Vejamos como a autora aclara esse assunto:

Se um valor orienta, repetidamente e com sucesso, a solução de situações importantes da organização, o grupo passa por um processo de aprendizagem compartilhada que lhe confere convicções a respeito. Ao se tornar crença, o valor passa a ser tomado com segurança e progressivamente assume um grau de inconsciência, tornando-se um hábito ou automatismo. Nem todo valor sofre essa transformação. Somente os valores susceptíveis de validação social ou física, e que continuam funcionando na solução dos problemas do grupo, transformam-se em concepções. Muitos valores na organização permanecem conscientes e expressos em estatutos e

documentos públicos importantes. Eles predizem os comportamentos no nível factual, mas permanecem distantes daquilo que as pessoas realmente fazem (p. 24)

A partir desta afirmação, acrescento, com base em Rita de C. Silva (2000), que o mesmo acontece com alguns saberes tornados cristalizados e conseguem intervir nas atitudes dos/as professores. Outro termo que também não é fácil de ser distinguido das crenças, quando nos propomos a compreendê-lo na prática, é conhecimento. Além do mais, no plano teórico, observei que alguns autores também utilizam alguns termos para abranger os conhecimentos mais experienciais, tais como Ana Maria F. Sadalla (1998) que fala de conhecimentos práticos.

Conhecimento científico é aqui entendido como as produções das diversas ciências, mediante seus diferentes métodos, tendo como característica o rigor e a comprovação. O conhecimento se refere às elaborações sistematizadas e, assim, está ligado mais fortemente à racionalidade. Outro aspecto do conhecimento é que ele é histórico, ou seja, ele se modifica a partir da elaboração de novos conhecimentos.

A relação entre conhecimento e crença, ocorre, por exemplo, quando o primeiro é valorizado e aceito por uma comunidade e os seus argumentos são convincentes; mesmo quando não consegue modificar uma crença, ao menos, ele pode incomodar o sujeito nas suas “certezas”.

No que se refere às crenças e conhecimentos científicos, é importante esclarecer que as ciências também têm suas convicções e que nascem das crenças e suposições aceitas em um determinado momento por uma comunidade. Sobre essa relação, Manuel Jacinto Sarmiento (1994) é claro:

[...] São esses valores, crenças e suposições que se articulam de forma a configurar um *paradigma*, no interior do qual se opera a investigação científica. O aparecimento de novas problemáticas e descobertas e, em última análise, o avanço científico ocorrem sempre que um paradigma se esgota e opera uma nova configuração de valores, crenças e suposições, constitutivas de um novo paradigma. (p. 56)

Outra questão que é necessário esclarecer em relação ao conhecimento é que somente o seu acesso não garante a conscientização. Esse ponto é relevante na compreensão do trabalho do professor e, em especial, quando se busca a presença da *ludicidade* e das atividades lúdicas na escola, pois o conhecimento está mais relacionado à razão, portanto limitado para a incorporação do elemento lúdico, enquanto a conscientização, vista como algo mais visceral, requer um comprometimento do sujeito nas dimensões físicas, emocionais, mentais e espirituais. Assim, entendo, que, para nos conscientizarmos, torna-se necessária uma avaliação da nossa forma de ver, de nos posicionar e sentir as coisas, as pessoas e o

mundo. Dessa forma, ultrapassa o conhecimento, pois implica mexer com aspectos mais profundos que interferem nas nossas ações.

Outra diferenciação que faço é entre as crenças e as representações. Como relata Tomaz Tadeu da Silva (2000), a representação é um “Conceito central em campos como a Filosofia e a Psicologia Social, nos quais tem conotações bastante diferentes.” (p. 97) Um pouco dessa utilização do termo com perspectivas diferentes pode ser constatado na discussão de representação elaborada por Sônia Penim (1994), quando esclarece que a sua abordagem não envereda pelas discussões da Teoria das Representações Sociais, elaborada por Moscovici (1961), por considerá-la insuficiente para o desvelamento do seu estudo. Sobre isso, ela compreende que:

[...] Assim, entendo que as *representações sociais* ou *representações coletivas* têm uma existência no social independente de cada sujeito particular, isto é, elas estão no social mesmo antes do nascimento do sujeito. Meu interesse de pesquisa centra-se no modo como essas representações sociais chegam a sujeitos determinados e como estes, com base em sua vivência, elaboram-nas e reagem às mesmas. Entendo ainda que é a forma como toma essa reação do sujeito (*mimesis* ou *práxis*), e não suas representações, que introduz no social novos elementos, nele interferindo. (p. 32).

O sentido atribuído às representações que Sônia Penim (1994) escolhe para sustentar o seu trabalho converge para a compreensão de crenças que norteia este estudo, no sentido de não negar a influência do coletivo nas crenças, mas optar por focar essa compreensão em cada sujeito, nas suas vivências, na sua forma de ver, sentir e se posicionar no trabalho que realiza. Em relação à influência do social nas representações das professoras sobre o processo pedagógico, a autora é enfática ao demarcar:

A importância das representações como objeto de estudo reside ainda no fato de que são elas que fazem a mediação para o verdadeiro conhecimento. Antes de construir o conhecimento sobre o ensino, a professora assimila concepções já postas sobre o mesmo, sistematizadas ou formuladas sob diferentes graus de sistematização pelo saber cotidiano (as chamadas representações sociais) e vive o ensino. Grande parte do tempo a professora está envolta em representações, formadas no espaço das relações que ela estabelece com seus interlocutores e na experimentação do ensino. É nesse espaço social, *primeiramente* povoado pelas representações, que se desenvolvem ou não os conhecimentos pessoalmente apropriados. (p. 170)

A importância atribuída às representações, pela autora, converge às crenças, no sentido de que os/as professores também estão envolvidos com suas convicções, inclusive utilizando-as como filtros para a assimilação dos conhecimentos científicos.

Outro termo que merece ser discutido nessa tentativa de diferenciação é saber. Observei-o na discussão feita por Dario Fiorentini, Arlindo de Souza Jr. & Gilberto Melo (2001); Philippe Perrenould (2001); Sônia Penim (1994) e Maurice Tardif (2002) sobre saberes, elementos que convergem com a minha compreensão de crenças. Maurice Tardif (2002), por exemplo, ao discutir os saberes experienciais diz que eles “[...] formam 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” (p 49); mas, diretamente sobre crenças, esse mesmo autor informa que:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de preconceções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar. (p. 72)

Com essa declaração do autor, observo que ele assinala a interferência das crenças na elaboração dos saberes experienciais dos/as professores/as, no entanto, esse mesmo autor, convergindo com estudiosos do campo das crenças, tais como Rita Silva (2000) e Nelson Bejarano (2001), também expressa a dificuldade dessa diferenciação, diante da subjetividade dos termos, dos aspectos em comuns entre eles etc. Vejamos como Maurice Tardif (2002) demonstra essa dificuldade ao discutir os saberes dos professores:

Qual é a natureza desse saber profissional que seria específico aos práticos? [...] Além disso, o próprio significado dessa noção não está claro. Os práticos do ensino desenvolvem e/ou produzem realmente “saberes” oriundos de sua prática? [...] Trata-se realmente de “saberes”? Não seriam antes crenças, certezas não fundadas, ou *habitus* no sentido de Bourdieu, esquemas de ação e de pensamento interiorizados no âmbito da socialização profissional ou mesmo durante a histórica escolar ou familiar dos professores (Raymond, 1993)? Por outro lado, se se trata realmente de “saberes”, como ter acesso a eles? Basta interrogar os professores? [...] O que fazer, finalmente, com os implícitos incorporados na ação, saberes procedimentais, automatismos e rotinas que não atingem a consciência dos atores mas orientam, mesmo assim, suas atividades e decisões? Em suma, observa-se atualmente, portanto, uma verdadeira fragmentação da pesquisa sobre o tema dos saberes dos professores. (p. 298)

Na tentativa de continuar delineando uma compreensão mais clara sobre o assunto, elaborei, a partir da análise teórica que discute esse tema, oito aspectos que caracterizam as crenças:

- são elaborações individuais, mas formuladas a partir do contexto sociocultural;
- conferem-nos segurança;
- estão organizadas como sistema que cria ou reforça outras crenças;
- não têm uma preocupação primordial com a verdade;
- são elaborações internas que não se limitam à racionalidade;
- são saberes que se tornam “sólidos” e “cristalizados”;
- interferem nas atitudes, mesmo sendo, às vezes, uma relação contraditória; e
- podem ser modificadas;

Essas características serão agora aprofundadas.

3.2. DISCUSSÃO DE ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DAS CRENÇAS

A intenção de pontuar algumas das características das crenças é que nos possibilitam compreender, a partir dos estudos sobre o tema, um pouco mais as suas origens e a sua importância, especialmente a sua influência no trabalho dos professores. Dessa forma, essas categorias encontram-se interligadas umas as outras e contribuem para configurar as crenças.

3.2.1 As crenças são elaborações individuais, mas produzidas a partir do contexto sociocultural

O caráter individual das crenças dá-se porque cada ser humano é único e assim tem a forma própria de absorver as experiências, suas e dos outros, de interpretar os acontecimentos e de posicionar-se no mundo. Essa interpretação é feita a partir dos referenciais próprios estabelecidos mediante sua história de vida. Assim, enquanto uma experiência pode ser algo que impulse, por exemplo, um professor a tomar uma atitude mais inovadora, poderá ser alvo de críticas e de resistências para o outro.

No que se refere à elaboração das crenças dos professores, Nelson Bejarano (2001) e Rita de C. Silva (2000) indicam que elas são feitas e desfeitas no seu itinerário como estudante nas diversas etapas do ensino, feito filho/a, pai/mãe, cidadão/ã, nos cursos de formação, nos textos que lêem, no cotidiano da escola como profissionais da educação junto com seus pares, com seus educandos, com o corpo administrativo da escola dentre outros. Assim, a autora acima anota:

Deste modo, tudo o que acontece com ele, suas experiências idiossincráticas se tornam o pano de fundo de seus pensamentos e ações. As suas crenças foram ao longo dessas experiências adquirindo significados; por isso ele muitas vezes faz como faz, acredita que deste modo é melhor, que é bom, porque aprendeu assim e porque pensa assim. Esse dado não pode ser esquecido: estudar as concepções do professor implica vê-lo nesse todo enquanto filho, aluno e cidadão. (p. 35).

Os autores que embasam essa discussão sobre crenças, apesar de esclarecerem que se trata de uma elaboração individual, enfatizam também a influência do contexto sociocultural na formulação das crenças, como, Eugenio Ramos (1997), Rita de C. Silva (2000) e Nelson Bejarano (2001). É nessa direção que Eugenio Ramos (1997) destaca:

O aspecto relevante desta perspectiva é que a subjetividade também tem uma origem coletiva, pois a pessoa se desenvolve a partir das circunstâncias que vivenciou, isto é, dos valores, das crenças, dos usos e costumes do grupo à sua volta. Como afirma Ortega y Gasset, há algo de coletivo em nossa individualidade – através das crenças e dos costumes que herdamos – como

também existe uma individualidade nos valores coletivos – através das nossas verdades pessoais. (p. 19)

A partir desses autores, compreendo que as crenças são concepções individuais, mas que extrapolam essa individualidade, justamente por se inserir na convivência coletiva, com outros membros da sociedade, que são influenciados e influenciam na consecução da realidade e, portanto, também das crenças.

Alguns autores, tais como Marías (1966 *apud* RAMOS) são mais enfáticos ao abordarem o caráter social das crenças. Esse autor, por exemplo, sinaliza para a noção de que “As crenças são sempre sociais”(apud RAMOS, 1997, p. 16).

Outro aspecto social que interfere na elaboração das crenças é a linguagem. Autores como Lev Vygotsky (1989) e Mikhail Bakhtil (1997) entendem que os elementos sociais interferem na formulação do conhecimento e da subjetividade e são mediados pela cultura e pela linguagem. Nesse sentido, Eugenio Ramos (1997) declara que, “[...] Ao recebermos a linguagem, recebemos seus significados e a opinião pública nela incrustada – pois encontramos-nos imersos em seus valores e crenças.” (p. 364) Dessa maneira, as inúmeras formas de linguagem medeiam a herança cultural de uma sociedade, intervindo na constituição das nossas convicções.

Por se tratarem de criações socioculturais, as crenças também são históricas no sentido de que provêm dos elementos presentes em um contexto sociocultural específico. As crenças resultam da relação do sujeito com sua profissão, dos seus valores pessoais, da relação que estabelece com sua classe social, dos seus interesses, da sua posição diante do mundo, da sua opção política, enfim, da sua história de vida, que resulta da análise que ele faz do real, que é retocado e transformado a partir do que o sujeito pensa que seja ou deva ser. Nesse sentido, as convicções são estruturadas no limite de uma história de vida específica, onde o sujeito manipula, interpreta, dá sentido a esse contexto. Em se tratando, especificamente, das convicções dos/as professores/as, Eugenio Ramos (1997) concebe que:

Esta crença, vale assinalar, é resultado da incorporação de vários elementos, como os valores pessoais, a história, a imersão profissional, e, inclusive, nesse sentido, a desvalorização profissional, que atua em duas frentes: uma salarial e outra relativa à sua competência educativa. Ou seja, esta crença é pessoal, histórica e social. Ela, portanto, é resultado da **circunstância e da imaginação**, das barreiras que existem e das barreiras que criamos. (p. 3)

Em relação às convicções dos/as professores/as, o social tem grande influência, pois o professor exerce o seu fazer pedagógico dentro de uma instituição com outros sujeitos e dentro de uma cultura escolar que exerce grande influência nas compreensões e ações educativas.

Ainda sobre as convicções dos/as professores e a compreensão de que são elaborações individuais a partir das questões socioculturais, é que considero importante olhar mais diretamente a escola como espaço formativo que contribui para criação, manutenção e transformação das crenças desses/as profissionais. Nesse sentido, uma breve discussão da *cultura da escola* é imprescindível.

Por cultura, Lúcia Helena Teixeira (2002) considera “[...] o elo que une sistemas simbólicos, códigos, normas e as práticas simbólicas cotidianas, que interagem pela reapropriação e reinterpretação daquilo que constitui a memória social.” (p. 40). Nessa definição, a autora contribui para se compreender sua relação com as convicções, ao declarar que a cultura é constituída pelas concepções compartilhadas pelos membros de um grupo de forma inconsciente e lhes dão segurança. Vejamos, no trecho a seguir, a exposição da autora sobre esse assunto:

[...]Pela repetição das experiências, essa visão compartilhada vai sendo interiorizada pelos membros do grupo, dando-lhes segurança para agir. A cultura é, pois, um processo dinâmico, é produto da aprendizagem grupal e é encontrada somente onde há um grupo definido, com uma história significativa. As concepções e crenças comuns do grupo constituem respostas aprendidas por ela, para enfrentar os desafios de sua sobrevivência no meio externo e os problemas de sua integração interna. São respostas aceitas como corretas, porque resolvem esses problemas repetida e confiantemente. (p. 23)

Olhar as crenças dos/as professores tendo como base a importância da cultura da qual eles fazem parte, em especial a cultura escolar e a cultura da escola, não é abdicar do seu caráter individual, mas contextualizar muitas das suas convicções e atitudes frente ao trabalho pedagógico, pois elas interferem na formulação da identidade desse profissional.

Essa influência, no entanto, não é unilateral, pois as percepções, crenças e valores dos/as professores e demais componentes da escola também influenciam no estabelecimento da cultura. Como anota Lúcia Helena Teixeira (2002), a cultura não é algo imposto, por exemplo, pelos líderes que exercem o poder de influenciar na constituição dos valores e normas comportamentais, mas também pela interação social dos demais membros. (pp: 26-27)

Diante dessa elaboração coletiva é compreensivo que a cultura esteja permeada por diferenças e conflitos, como sinaliza Manuel Jacinto Sarmiento (1994). Esse conflito ocorre, segundo esse mesmo autor, inclusive, pela presença de crenças diferentes, percepções e valores no mesmo espaço educativo.

[...] Também não se pode dizer que a cultura (ou as culturas) dos professores seja ideologicamente homogênea. Ela é marcada por traços de ideologia, mas tem um alcance, uma extensão e um conteúdo diferentes dessa, e varia enormemente entre os componentes da categoria docente. (p. 55)

É diante dessa diversidade, mesmo sendo regida pelas mesmas normas e estruturada de forma semelhante, que cada escola faz a sua própria identidade. Nesse sentido, António Nóvoa (1999) e Lúcia Helena Teixeira (2002) utilizam o conceito de cultura da escola, diferenciando de cultura escolar, que abrange os valores, regras, rotinas e ideologias mais gerais e que regem uma rede de escolas.

A *cultura da escola* é compreendida como um modo particular de lidar e vivenciar com os conhecimentos produzidos, de atuar profissionalmente, de se relacionar com os diferentes membros que compõem esse cenário, a presença de uma linguagem própria, enfim, uma forma particular de sentir, pensar e agir, desenhando, assim, tanto a profissão docente quanto às dos demais participantes. É nesse sentido que a escola pode ser considerada um espaço formativo, como defendem António Nóvoa (1999), Philippe Perrenould (2001), Maurice Tardif (2002) e Miguel Arroyo (2000) dentre outros. Para Miguel Arroyo (2000) é no contato, na convivência estabelecida nesse espaço educativo que aprendemos muito do que é ser professor. Para uma melhor compreensão, cito-o, quando leciona:

Aprendemos o mestre que somos na escola, mas onde? Nos livros, nos manuais? Através de lições, discursos e conselhos? Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com-vivência desse ofício. Como se cada professora, professor que tivemos nos tivesse repetido em cada gesto: “*se um dia você for professora, professor é assim que se é*”. Elas e eles também eram, não representavam um papel. Convivemos por anos com nosso ofício personalizado, vivido. Fomos aprendendo essa específica forma de ser, de dever, vendo os outros sendo: “*se um dia você for professor(a) é assim que deverá ser*”. Aprendemos essa forma específica de dever moral no convívio. (p. 124)

Outra diferenciação referente à cultura, que se torna relevante para o estudo das crenças, foi procedida por Manuel Jacinto Sarmiento (1994) e Lúcia Helena Teixeira (2002), quando distinguem a *cultura ocupacional* da *cultura organizacional*. Opto por citar a diferenciação feita por Lúcia Teixeira (2002) por ser mais sucinta. Assim ela demarca:

[...] Cultura ocupacional corresponde a concepções, crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados por um grupo ocupacional ou profissional e não se confunde com a cultura organizacional, que corresponde ao conjunto de concepções, crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados pelos membros da organização no seu conjunto. (pp: 53-54)

Essa distinção entre essas duas culturas é relevante para este estudo, no sentido de que ambas contribuem na elaboração das convicções dos/as professores sobre o seu fazer pedagógico, por saber que eles não interagem somente com outros/as professores/as, mas com um coletivo maior, que tanto influencia como é influenciado pelas suas formulações simbólicas. Assim, a escola é o espaço onde professores, alunos, administradores, pais, e demais profissionais interagem, tanto orientados pelas leis e teorias que abordam os aspectos

educacionais, como também por elementos subjetivos, tais como valores e crenças, com diferentes níveis de elaboração.

Ainda em relação à cultura, ênfase, com base em Miguel Arroyo (2000) e Lúcia Helena Teixeira (2002), a sua influência na mudança das convicções dos/as professores, afirmando a necessidade de um movimento coletivo para essa transformação. Sobre isso, Miguel Arroyo (2000) nos expressa:

Um movimento inovador, que toca em valores coletivos, em culturas sociais e políticas, em imaginários coletivos perde força quando o isolamos nos muros e tensões da escola. A cultura escolar e profissional, os valores construídos historicamente sobre a educação como direito, as certezas e as crenças são coletivas, sociais, como tais tem de ser tratadas em movimentos coletivos. Esperar que mudem tentando converter cada um, cada crente, cada mestre ou militante a essa nobre causa, a novos valores sociais, a nova cultura é ingenuidade. As crenças e valores sociais não são a soma das crenças individuais. (174)

A partir dessa característica, compreendo a complexidade das convicções dos/as professores e a necessidade de um trabalho coletivo se quiser intervir nas suas crenças sobre o processo pedagógico.

3.2.2 As crenças nos dão segurança

Um aspecto que interfere para que as crenças possibilitem o sentimento de segurança é que elas dão sentido às ações e às coisas. Assim constituem uma forma de entender e explicar o mundo. Como declara Eugenio Ramos (1997), “[...] Elas formam o chão dos nossos caminhos sem que nos perguntemos se está lá ou não, pois simplesmente andamos sobre ele.” (p. 20).

Quando nos propomos a compreender como esse chão firme se encontra presente no trabalho pedagógico, é possível observar, pelas conclusões de alguns autores, tais como Rita Silva (2000), Lúcia Teixeira(2002) e Miguel Arroyo (2000), que a rotina oferece essa segurança psicológica ao/à professor/a, pois estabelece um padrão de comportamento que reduz a necessidade de refletir sobre as diversas situações pedagógicas. Essa questão pode ser compreendida a partir da declaração de Miguel Arroyo (2000), quando se exprime:

Certezas múltiplas protegem nossas tranqüilidades profissionais. Vêm do cotidiano. Dão a segurança necessária para repetir ano após ano nosso papel. São os deuses que protegem a escola e nos protegem. Não constam em tratados de pedagogia, nem nos regulamentos, nem nos frontispícios das escolas. São certezas que não se discutem, tão ocultas no mais íntimo de cada mestre. Não afloram. Tão inúmeras que não dá para contá-las nas pesquisas. São nossas certezas. Garantem velhas seguranças. Com um termo mais na moda diríamos que essas certezas são a cultura escolar, a cultura

profissional. São nossas crenças e nossos valores. Não se discutem, se praticam com fiel religiosidade. (p. 171)

Em relação à segurança que as crenças oferecem, elas assumem ainda maior validade, atualmente para os professores, diante das incertezas que esses vivenciam em relação ao fazer pedagógico. Assim, as “certezas” que os/as professores/as têm e guiam seu trabalho os tranquilizam diante de um mundo cheio de inovações e transformações.

É possível também constatar, no final da citação de Miguel Arroyo (2000), outro aspecto que não pode ser esquecido nesse debate em relação à segurança que as crenças oferecem ao/a professor que é o fato de elas terem base forte de fé e confiança, que mexe com muita força nos aspectos afetivos desse profissional. Essa confiança possibilitada pelas crenças contribui para que os sujeitos possam agir ou interpretar uma situação sem maiores questionamentos e, portanto, sem maior incômodo em relação ao que está sendo feito.

Outro aspecto da crença que justifica sua forte presença no trabalho do/a professor/a, inclusive de uma forma mais intensa do que as teorias educacionais, é o fato de que os conhecimentos científicos sobre o ensino, além de não estarem acessíveis a todos/as os/as profissionais, eles não conseguem explicar e resolver todos os problemas do dia-a-dia, porque são saberes inacabados e, especialmente, porque não dá para recorrer sempre à teoria, pois muitas decisões têm que ser tomadas na urgência. Assim, as crenças como “chão firme” se tornam mais presentes no trabalho do professor do que muitas teorias pedagógicas.

No que concerne à limitação dos saberes científicos para a efetivação da prática pedagógica do/a professor/a, Philippe Perrenoud (2001) entende que, “[...] Quando as teorias eruditas não existem, é preciso agir.” (p. 154). Assim, as crenças oferecem vasto repertório de conteúdo que interfere nas atitudes e julgamentos desse profissional e que não requer uma reflexão sistemática sempre que for utilizada, especialmente, porque o cotidiano em que o/a professor/a atua é constituído de uma sucessão de microdecisões, que requerem dele/a atitudes imediatas e que, nem sempre, é possível refletir simultaneamente à ação. Muitas vezes, essa reflexão só ocorre depois de tomada certa atitude.

3.2.3 As crenças estão organizadas como um sistema que cria ou reforça outras crenças

O terceiro aspecto das crenças, apresentado por autores como Nelson Bejarano (2001) e Eugenio Ramos (1997) refere-se ao fato de que elas estão estruturadas em rede, formando um sistema que produz ou reforça outra. Dessa forma, é possível destacar o fato de que existem convicções primárias e secundárias que se conectam de forma a garantir a

sobrevivência umas das outras. Com essa compreensão, percebo que algumas crenças têm maior força do que outras, talvez pelo seu caráter de “verdade” para o sujeito.

Esse sistema de crenças é formado a partir das combinações de informações, interpretações e experiências, que vão se organizando com outras. Assim, uma crença que não tenha uma relação mais direta com os fatos pode interferir no surgimento de convicções com a mesma característica, pois, para o sujeito, ela corresponde ao que efetivamente existe, mas também pode se relacionar com outra contraditória, porque a verdade não é a principal preocupação de uma crença.

3.2.4 As crenças não têm uma preocupação primordial com a verdade

As crenças são absolutamente livres, pois elas, ao contrário do conhecimento, não precisam de comprovações para serem aceitas. Elas se sustentam no que se acredita. Nesse sentido, Eugenio Ramos (1997) garante que “[...] elas são pressupostos sobre os quais construímos nossas verdades.” (p. 20).

Daniel Augusto Moreira (2002) também contribui na compreensão dessa característica das crenças, ao defini-las como “[...] opiniões acerca do estado objetivo do mundo. Aquilo em que as pessoas crêem pode ser verdadeiro ou não, mas geralmente o que interessa aqui é o que a pessoa **pensa** ser verdadeiro.” (p. 33)

Sob esse aspecto, as crenças adquirem o sentido de convicção, pois causam uma persuasão íntima, podendo, inclusive, levar o sujeito que crê a defender apaixonadamente seu ponto de vista. Essa defesa se torna mais forte, se houver provas que apóiem essas crenças, impulsionando o sujeito a justificá-la como verdade. Isso não significa, no entanto, que as crenças não busquem a exatidão, mas que, diante do fato de que nem sempre podemos ter clareza de tudo, essas convicções possibilitam o sujeito agir no mundo de forma bem mais tranqüila.

Mesmo não constituindo uma verdade que possa ser generalizada, é importante esclarecer que as crenças têm forte relação com a realidade, pois contribuem para edificá-la, a partir da interpretação que o sujeito faz de vários aspectos que capta do contexto onde vive e, nesse processo de absorver e avaliar suas experiências, ele age interferindo nessa realidade. As convicções têm intensa influência, especialmente, na realidade do crente. Esse aspecto é abordado por Eugenio Ramos (1997), quando diz: “Todavia, ainda que apareçam de maneira velada, as crenças constituem a realidade plena e autêntica da vida do sujeito. (p.20)

Diante dessa característica, não podemos esperar coerência, unidade teórica e validação das crenças, pois elas são elaboradas sem uma reflexão mais sistematizada. Além do mais, diferentes elementos compõem o trabalho pedagógico, que estabelecidos por meio das experiências, da história de vida, do contexto em que atua, dos recursos disponíveis, dentre outros. São esses vários elementos que delineiam o sincretismo das crenças.

3.2.5 As crenças são elaborações que não se limitam à racionalidade

A opacidade das crenças é um aspecto abordado por vários dos teóricos que estudam essa temática. Esse velamento das crenças ocorre diante do fato de serem elaborações internas e inconscientes. É nesse sentido que Eugenio Ramos (1997), garante que “[...] As crenças constituem o discurso do sujeito, mas não aparecem no mesmo de uma maneira explícita. Estão presentes de uma forma **sutil e velada.**” (p. 20). Com isso, é necessário estar atento aos elementos latentes as suas opiniões e julgamentos, se o objetivo é conhecer as suas convicções.

Essa característica das crenças é a que constitui a maior dificuldade para a efetivação de pesquisas nessa área, pois essas ocultações dificultam, a nós pesquisadores, termos certeza se o aspecto observado constitui verdadeiramente uma crença, uma idéia, um valor ou conhecimento que o sujeito adquiriu. É nesse sentido que o trabalho de Eugenio Ramos (1997) contribui para os estudiosos da área, ao enfatizar a necessidade de não nos limitarmos aos elementos literais da fala do sujeito. Acerca desse aspecto ele se expressa da seguinte maneira:

As ocultações podem se tornar perigosas armadilhas, ao analisarmos *julgamentos* em busca de *crenças*. Uma destas armadilhas é sucumbir às facilidades de interpretar declarações, a partir de seus elementos literais. Os elementos literais – as palavras e os encadeamentos gramaticais – de uma justificativa nos mostram uma direção, apontam um caminho para o entendimento de algumas convicções ou fragmentos destas. Contudo, ao estudar este caminho com maior profundidade, perceberemos significados outros, que vão além dos elementos literais, e que ali estão estabelecidos como **pressupostos**, elementos velados das crenças sobre as quais se apóia o pensamento do sujeito. As formas literais são manifestações acessíveis, porém tênues, das crenças ali presentes. Interpretá-las de uma maneira direta e simples é arriscar-se a alterá-las, negando sua origem e características. (p. 29)

Como o próprio autor evidencia, entretanto, essa opacidade não inviabiliza o acesso às convicções dos sujeitos. Cabe ao pesquisador atentar para este fato de forma a detectar os elementos que realmente constituem crenças. Assim, Eugênio Ramos (1997) diz: “Mas, mesmo considerando tais ocultações, percebemos elementos usados como referência.

Desvelando outras emoções, tocamos em aspectos transparentes e translúcidos de seu julgamento.” (p. 33)

Esse velamento das crenças ocorre porque não se trata de um conhecimento objetivo do mundo, mas de uma lógica de configurações simbólicas, na qual depositamos uma carga de fé, imaginação e afeto que dificulta visualizarmos racionalmente as suas especificidades. Não se trata da mera apreensão do real, mas também não exime os aspectos racionais.

Por não se limitar à racionalidade, as convicções se tornam veladas para o próprio sujeito, que não se conscientiza de muitas crenças que engendrou na sua trajetória, inclusive, podendo assegurar que não as possui. Isso ocorre porque, como declara Maria Aparecida Martins (1999), “A crença fica pelos meados da subconsciência, nem sempre é muito clara, nem sempre é muito visível.” (p. 96)

Já Eugenio Ramos (1997), a partir de Ortega y Gasset (1957), assegura que as crenças são constituídas de pressupostos inconscientes. Esse caráter inconsciente das crenças não significa, para o autor, que não haja nenhuma forma de reflexão e, nesse sentido, ele salienta que, “[...] Normalmente não agimos ‘fora de nós mesmos’, com atos reflexos. Normalmente pensamos – mesmo que brevemente – na maior parte das atitudes que vamos tomar.” (pp. 21-22). Essa reflexão ocorre a partir da subjetividade de cada um, da sua forma de viver, ser e sentir o mundo. Assim, o juízo que as crenças fazem é parcial e pode, muitas vezes, ser equivocados.

Se levarmos em consideração a idéia de que as crenças são fruto da sua história de vida, das relações interpessoais, das experiências e das suas questões culturais, resta claro que não se trata de uma elaboração somente cognitiva, mas também afetiva e que nem sempre se torna perceptível para o sujeito, mas se apresenta complexa e difusa. Essa ocultação também se evidencia na prática do professor que, muitas vezes, age sem muita consciência. Sobre isso, Philippe Perrenould (2001) assinala que “*A racionalidade integral do ensino é uma utopia.*” (p. 113). E acrescenta que:

[...] Muitas vezes, a decisão é tomada na urgência, no estresse, na incerteza, em condições de cansaço ou de angústia que impedem um raciocínio tranqüilo e seguro. [...] Os funcionamentos efetivos são influenciados pelas paixões, pelas emoções, pela tomada de partido e também são engolidos pelas rotinas e aprisionados por normas cuja razão de ser, às vezes, pode diluir-se com o passar do tempo. [...] Ela se fundamenta em uma evidência: uma ação intuitiva, improvisada, heterodoxa do ponto de vista da e conforme as “regras da arte”. (p. 140)

Diante da análise que fiz da discussão dos autores em que me fundamento para a discutir as crenças, considero que algumas são mais claras, apresentando, inclusive, aspectos mais racionais e possíveis de explicar do que outras.

3.2.6 As crenças são saberes que se tornam sólidos e cristalizados

A cristalização das crenças ocorre a partir dos conhecimentos, saberes e valores adquiridos em um determinado período por uma pessoa e que lhe oferece segurança de tal forma que mesmo com o avanço das teorias – que podem, inclusive, discordar dessas elaborações – eles se recusam a ser modificados, especialmente se em algum momento elas lhes possibilitaram resolver alguma questão. Assim, as convicções não se solidificam sem nenhuma reflexão, mas, depois que essa estagnação acontece, elas se tornam mais impermeáveis. Sobre Isso, Rita C. Silva (2000) expõe:

[...] São saberes cotidianos que se tornam sólidos e cristalizados na prática docente. Passam a fazer parte da rotina, cristalizam-se, muitas vezes deixam de ser conscientes. Porém, muitas vezes, acabam sem o controle da racionalidade, ficam repetitivos, e não permitem mais movimento, de forma que o professor tenha um prisma dessas experiências cotidianas. (p. 27)

Nessa solidificação, a memória assume um papel importante, pois é a partir dos dados armazenados que interpretamos os fatos e estruturamos nossas crenças, no entanto, não podemos confiar nas nossas lembranças, pois elas não representam uma cópia fiel da realidade, mas a forma como absorvemos diante do nosso estado emocional, da posição em que ocupamos naquele contexto, dos dados que foram possíveis captar etc. Assim, as crenças muitas vezes se cristalizam a partir de uma visão superficial, sem um conhecimento mais aprofundado. Ao mesmo tempo, a memória também contribui para inter-relacionar a nova crença com as que já foram elaboradas.

A cristalização das crenças interfere na aprendizagem de novos conteúdos, especialmente se esse conhecimento se contrapuser às convicções já constituídas. Nelson Bejarano (2001), a partir da análise do trabalho de Dana Kagan (1992), acentua que, nos cursos de formação de professores, esse é um aspecto que deve ser considerado, pois as crenças funcionam como filtros para as contribuições apresentadas nesse período para o seu processo formativo (p. 35).

Maurice Tardif (2002), ao analisar os problemas epistemológicos do modelo universitário de formação, apresenta como um dos problemas a negação, nesses cursos das experiências e elaborações simbólicas que os futuros profissionais adquiriram na sua trajetória de vida e que influenciam na seleção dos conhecimentos que consideram válidos.

Essa solidificação não significa, no entanto, que as crenças não poderão ser modificadas, mas que há algumas mais resistentes e outras com maiores possibilidades de serem permeadas por outras formas de conhecimento que contribuem para questioná-las e

transformá-las. Essas crenças mais resistentes às reformas é que Nelson Bejarano (2001) denomina de “núcleo duro” das crenças.

3.2.7 As crenças interferem nas atitudes

Autores como M. Frank Pajares (1992), Miguel Angel Zabalza (1994), José Augusto Pacheco (1995), Ana Maria Falcão Sadalla (1998) e Nelson Rui Bejarano (2001), que pesquisam o trabalho pedagógico exercido pelos/as professores/as, afirmam que as crenças exercem influência sobre as atitudes que esses profissionais assumem em sala de aula. Essa influência fortalece a importância de estudos sobre a temática.

Na discussão feita por José Augusto Pacheco (1995), ele distingue esses dois termos, expressando que "Uma atitude é uma 'totalidade delimitada do comportamento em relação a alguma coisa" (p. 53) e crença é “o componente cognitivo da atitude" (*idem*). Assim, as crenças precedem e influenciam as atitudes.

Miguel Zabalza (1994) converge para esse pensamento de José Pacheco (1995), quando concebe que “A actuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos (juízos, crenças, teorias implícitas, etc.)” (p. 31). O autor, contudo, esclarece que essa conexão entre o pensamento e a conduta não se limita aos aspectos racionais, mas possui, como assegura, uma “racionalidade limitada”. (p. 32).

Nelson Bejarano (2001) também defende a importância de compreendermos as crenças dos/as professores ou dos/as futuros/as professoras/as diante da sua influência no comportamento assumido por esses em sala de aula.

Assim, compreendo que as convicções, como elaborações primeiras, influenciam nas atitudes que tomamos, porquanto as nossas ações são precedidas dos nossos pensamentos e as crenças, mesmo sem uma reflexão mais sistematizada, têm um componente racional. Entendo, também, que as convicções interferem nas atitudes que tomamos, mesmo quando não temos consciência do papel que elas exercem. Diante dessa relação estabelecida entre as convicções e as atitudes, é importante que as propostas que buscam modificar as posições assumidas, por exemplo, pelos profissionais da educação, no seu fazer pedagógico, não abdicuem de considerar as crenças como um aspecto relevante para a mudança de comportamento. Sobre a influência das crenças nas atitudes que tomamos, Maria Aparecida Martins (1999) anota que “A crença é o portal da realização” (p. 106)

Essa conexão, porém, não é algo tão simples. As atitudes que os/as professores/as assumem também resultam das políticas educacionais, das teorias a que são obrigados a

seguir, dentre outros. Assim, essa contradição pode ocorrer no trabalho pedagógico, também, graças ao sincretismo de saberes, experiências, valores, concepções que interferem no cotidiano dos professores.

Mesmo sendo esse o foco de alguns estudos mais diretamente – a relação entre as convicções e as crenças – como é o caso da pesquisa de doutoramento de Ana Maria Sadalla (1998), considero importantes outros trabalhos que esclarecem melhor essa interação.

3.2.8 As crenças podem ser modificadas

Como demonstrei na característica anterior, as crenças tendem a cristalizar-se com o objetivo de garantir a sua sobrevivência e, por isso, dificultam a sua transformação, no entanto, não são imunes às mudanças.

Ao analisar autores como Helmuth Krüger (1986), Miguel Zabalza (1994), Nelson Bejarano (2001) e Lúcia Helena Teixeira (2002), compreendo que algumas convicções são mais vulneráveis e permeáveis a alterações, enquanto outras são mais resistentes. Essa resistência ou não dependerá da relevância assumida no sistema de crença por aquela especificamente. Nelson Bejarano (2001) posiciona-se no sentido de sinalizar a necessidade de nos empenharmos em compreendê-las, o mais cedo possível, de forma a não torná-las mais robustas e resistentes ao desejo da reforma. Assim, ele nos esclarece que:

Quanto mais cedo as crenças forem incorporadas, mais resistentes a mudanças elas se tornam, visto que as crenças iniciais acabam por influenciar o processamento de novas informações. Isso leva também a concluir que crenças mais recentemente incorporadas seriam as mais vulneráveis a mudanças. (p. 54)

As crenças mais obstinadas são, no entendimento de Rita de C. Silva (2000), as consideradas pelo sujeito com maior validade psicológica. Sobre essa temática, ela clarifica:

[...] Enquanto existir validade para ele, um saber, uma crença pode permanecer, pode até ser polêmico, mas, por sua validade psicológica ele não modifica, e cristaliza-se em sua prática; somente modificará quando para ele não mais for útil e, portanto, sem validade, A validade psicológica é um termo Gramsciano e está relacionada ao valor que damos a alguma coisa ou idéia para fazermos as escolhas que fazemos. Esta validade psicológica seria o componente afetivo do pensamento e do saber cotidiano. Muitos dos saberes que os professores constroem são frutos de uma escolha baseada em valores que dão sentidos a estes saberes. (p. 30)

Para Lúcia Teixeira, outro aspecto que dificulta a mudança de algumas crenças é que elas são interiorizadas de forma a naturalizá-las e assim não restam confrontadas ou debatidas. Dessa forma, elas orientam o comportamento das pessoas sem que o sujeito questione a sua

veracidade. (p. 29). É o que acontece em relação às convicções dos/as professores, pois elas se encontram de tal modo presentes no dia-a-dia, que assim, dificultam o seu questionamento.

Com esses argumentos dos autores, compreendo que a mudança das convicções não é um processo sempre tranquilo, pois não é fácil sentir que as nossas certezas são abaladas. É necessário, todavia, esse desmacaramento, mas, para tanto, torna-se necessária uma sensibilização que promova maior flexibilidade do sujeito nesse sentido. Uma estratégia importante é comparar nossas crenças com as dos outros, incluindo nisso os diferentes conhecimentos elaborados sobre esse determinado assunto.

Ainda nesse aspecto, Eugenio Ramos (1997) se posiciona, considerando que o processo de duvidar influencia para a modificação das convicções, pois, para enfrentar a dúvida, a pessoa se põe a refletir e, assim, possibilita ao sujeito a busca por um novo conhecimento, uma nova interpretação. A dúvida acontece quando uma crença se apresenta inconsistente e assim já não mais oferece estabilidade. O autor também garante, entretanto, que “uma nova crença não se estabelece imediatamente como solução da dúvida.” (p. 71)

A resistência à mudança é tão forte que não é somente com a apresentação de dados negando uma convicção que ela poderá ser mudada. Os dados são importantes, mas outros aspectos também deverão ser levados em consideração. Nessa transformação das crenças, é importante considerar que não se trata somente de uma elaboração racional. Com efeito, torna-se necessário um esforço significativo também na dimensão afetiva. Essa questão é discutida por Tarso Bonilha Mazzotti & Renato José de Oliveira (2000), a partir de Leandro Lajonquière (1993), quando

[...] considera que as modificações das atitudes, crenças e valores dos educandos só podem ser efetivas caso alcancem o “inconsciente cognitivo e afetivo”. [...]. No entanto, ele [Lajonquière] considera que os professores podem criar condições nas quais o inconsciente cognitivo e afetivo se transforme; logo, considera que certas situações podem auxiliar no processo de mudança das atitudes, crenças e valores. Ou seja, Lajonquière aceita o postulado modal das teorias pedagógicas – é possível modificar as crenças, atitudes e valores dos educandos -, mas não julga ser factível fazê-lo no nível consciente – dos alunos e professores. (55)

Levar em conta o aspecto afetivo é considerar que a mudança de uma crença implica rever outras que se encontram relacionadas e, ainda, mexer com as “certezas” que o sujeito ajuntou durante anos, as quais lhe permitiram pensar e agir no mundo. Mexer com esses aspectos, portanto, requer um trato especial para que, ao contrário do que se deseja, acione, ainda mais, os mecanismos de defesa.

Ainda nessa perspectiva de mudança das crenças, Lúcia Helena Teixeira (2002) contribui, quando argumenta que o caminho é a modificação a nível coletivo e, nesse sentido, ela enfatiza olhar a cultura organizacional como uma possibilidade (p. 29). Essa discussão é relevante, pois muitas das crenças dos/as professores são expressas dentro da cultura escolar, como argumentei anteriormente, mas também porque a escola, com as suas convicções e normas, pode dificultar a realização de um trabalho inovador, fazendo com que esse profissional resista a modificar suas convicções.

Diante dessa resistência, é importante repensar os cursos de formação de professores, no sentido de que as teorias do ensino possam contribuir mais eficazmente na melhoria da qualidade educacional. Nesse sentido, é relevante possibilitar aos futuros educadores refletirem sobre as suas crenças acerca do processo pedagógico, de forma a não tornar inócuo o conhecimento discutido durante sua formação.

A partir desses argumentos, compreendo que a mudança das crenças requer um “desaprender para aprender”, diante da resistência com que essas convicções se encontram presentes. Esse desaprender não constitui tarefa simples, pois abdicar de uma crença pode interferir em todo o sistema. Pode, porém, ser uma tarefa possível, como assinala Nelson Bejarano (2001):

Devemos abandonar de vez apenas aquela constatação de que os professores concordam com os desejos das inovações de maneira tácita mais que cavam um poço para colocá-las em movimento. Devemos ir além e descobrir os motivos reais das dificuldades de uns e a evolução vertiginosa de outros. (p. 251)

Assim, para efeito deste ensaio e diante do referencial sobre crenças, entendo-as como formulações simbólicas que nos dão “certezas” subjetivas, pragmáticas, que aparecem, muitas vezes, de forma velada, feitas inconscientemente, mediante nossas experiências, da rotina de trabalho, da linguagem, dentre outras. As crenças determinam o pensamento e a ação do sujeito e servem como suporte em relação à realidade, ou seja, nos dão segurança, tornando-se, muitas vezes, sólidas e cristalizadas, servindo, assim, de “chão firme”. Isto não quer dizer, no entanto, que não poderão ser modificadas. Como formas de compreensão e ação no mundo, ela deve ser primeiramente detectada, questionada quanto a sua validade, pois a partir dessas ações é, que poderemos efetivamente sensibilizar o sujeito que crê, para posteriormente, confrontá-lo com os conhecimentos elaborados por outras áreas, tais como a Filosofia, a Epistemologia, a Arte.

Após haver esclarecido a compreensão de crença que norteará essa discussão, passo a apresentar, no capítulo imediatamente subsequente, as crenças das professoras pesquisadas

sobre cinco blocos de crenças: educação, escola, criança, professor e, por último, *ludicidade* e atividades lúdicas.

4 INICIANDO A TECITURA... TRAZENDO ELEMENTOS PARA ELABORAR A REDE DE CRENÇAS SOBRE *LUDICIDADE*

[..]. Não é fácil redefinir valores ou pensamentos, práticas ou condutas socialmente incorporadas a nossa personalidade profissional. É uma violência íntima. Exige muito cuidado e respeito. Não se trata de ser a favor ou contra mais uma moda na roupagem pedagógica, de ter consciência crítica ou alienada. Está em jogo o pensar, sentir e ser da gente. Em toda transgressão pedagógica e política estamos em jogo.
(ARROYO, 2000, p.70)

Esse capítulo está organizado em cinco blocos, onde serão apresentadas, respectivamente, as crenças sobre educação, escola, infância, trabalho docente e, por último, as convicções específicas sobre *ludicidade* e atividades lúdicas. A estruturação deste estudo com esses segmentos procura analisar o sistema de crenças das professoras, de forma a compreender onde se alicerçam as suas convicções sobre a presença do elemento lúdico na escola. É importante dizer, todavia, que a *ludicidade* e as atividades lúdicas são o eixo central de todas as discussões.

4.1 AS CRENÇAS SOBRE EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A VIVÊNCIA DA *LUDICIDADE* E DAS ATIVIDADES LÚDICAS

Dar prosseguimento ao presente estudo compreendendo como as professoras concebem a educação, é imprescindível, pois, consciente ou inconscientemente, as crenças, nesse aspecto, estão interligadas às idéias de *ludicidade* e atividades lúdicas. Uma educação, para que comporte esses elementos, tem que estar atenta à formação integral do ser humano, compreendendo que cada um de nós é único. Concebê-lo como ser único é considerar que a síntese que ele faz das suas múltiplas dimensões – cultural, corporal, emocional, intelectual, ética, social e espiritual – constitui um ser com desejos, capacidades, atitudes e percepções diferenciadas. Dessa forma, é necessário respeitá-lo na sua individualidade. Assim, o objetivo deste capítulo é analisar as várias crenças sobre educação apresentadas pelas professoras, compreendendo como tais crenças se relacionam com a *ludicidade* e com as atividades lúdicas.

As discussões elaboradas neste módulo encontram-se embasadas em Bernard Charlot (1986), Nelson Marcellino (1990), Bogdan Suchodolski (1992), Georges Snyders (1993), José Carlos Libâneo (1994), Wanderley Codo (Org. 1999), Maria Cândida Moraes (1997), Jacques Delors (1999), Theodor Adorno (2000), dentre outros.

O texto abordará, primeiramente, as crenças coletadas das falas e das ações das professoras, e encerrará fazendo a relação entre esses três aspectos: educação, *ludicidade* e atividades lúdicas. Foram detectadas as seguintes crenças:

- ✓ Educar é aprender a conviver!
- ✓ A educação prepara a criança para a vida adulta!
- ✓ Existe apenas uma cultura verdadeira!
- ✓ A educação é neutra!

É relevante esclarecer que a primeira e a última crença detectada resultam da análise de uma série de atitudes e falas das professoras, ou seja, são crenças que se encontram subliminares, seja por falta de conhecimento e reflexão sobre a educação – em especial no que abrange o seu caráter político – seja porque as professoras se encontram engajadas com a visão de classe burguesa e com isso exercem posição condizente com a classe dominante e contrária aos interesses das camadas populares.

Ao buscar demarcar as crenças sobre educação, percebi que as professoras se ativeram mais fortemente à educação escolar, graças à estreita relação entre ambas, e, especialmente, pelo fato de seu trabalho educativo ser exercido nessa instituição. Dessa forma, as crenças sobre educação foram mais limitadas se as compararmos a outros aspectos abordados neste estudo. A análise dessas crenças foi procedida a partir dos questionamentos específicos, que indagaram *o que é educação e qual o papel da educação*, mas também as observações por mim realizadas e trechos presentes em outras respostas elaboradas pelas professoras.

Compreende-se que a educação é a possibilidade de o indivíduo inserir-se na cultura, de tornar-se realmente humano. Assim, consiste na formação do homem no que se refere ao desenvolvimento das suas potencialidades, sua formação social e cultural. A expressão de José Carlos Libâneo (1994) enriquece essa discussão, ao definir:

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. (p 22-23)

A escolha por essa definição, a partir do autor em foco, justifica-se porque é a partir de um conceito mais amplo de educação que a *ludicidade* e as atividades lúdicas podem se encontrar presentes e contribuir para o desenvolvimento de diferentes dimensões humanas, tornando esse processo, que é vital na nossa vida como ser cultural, algo mais prazeroso e significativo.

Outro aspecto relevante a ser considerado é que qualquer tentativa de compreensão da melhor forma de educar deve ser precedida da concepção de homem que se pretende formar.

A depender da nossa concepção de homem, optaremos por uma atitude pedagógica com base nos pressupostos burgueses, que valoriza o tecnicismo, a fragmentação, a alienação, a desumanização, ou assumiremos uma concepção educativa mais humanitária, menos mecanicista, que busca um conhecimento com alma, com sabor, sentido e que permite a convivência do intelecto com a emoção, a sensibilidade, a esperança, o prazer e o respeito à diversidade.

A primeira crença que apresento foi observada nas Professoras Margarida e Mariazinha e diz respeito à convivência. Para elas, educar é aprender a conviver. No entendimento da Comissão Internacional da Educação para o Século XXI, que teve como relator Jacques Delors (1999)¹¹, “Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia um dos maiores desafios da educação”. (p. 96). A importância dada a esse aspecto resulta do alto índice de violência e de preconceitos geradores de conflitos, presente na sociedade e também em muitas escolas. Nesse sentido, aprender a conviver é aprender a trabalhar com as diferenças nos seus diversos aspectos: culturais, sociais, religiosas, de concepção de mundo, de interesse, de realidades... Observo sobre a convivência é, que nem sempre falamos a mesma coisa, como é possível detectar ao analisar a fala da Professora Margarida. Ao falar sobre convivência, mesmo abordando a importância do respeito ao outro, ela enfoca sua compreensão, se examinarmos atentamente o início do trecho, ligando-a noção mais atrelada ao aspecto das normas de comportamento sociais do que a preocupação com os valores humanos, com o respeito às diferenças individuais e socioculturais.

(...) É a pessoa saber se comportar quando sair pra qualquer lugar, é respeitar os outros, respeitar o espaço dos outros, saber viver e conviver socialmente com as pessoas. (entrevista).

A partir dessa crença, percebo que a compreensão da Professora Margarida não converge para o que Jacques Delors (1999) defende em relação ao “aprender a conviver”. A educação, no sentido atribuído pela professora, seria a adequação dos sujeitos às normas, convenções estabelecidas pela sociedade, diferenciando quem é “bem-educado” de quem é “mal-educado” ou, ainda “sem educação”. Essa última expressão foi utilizada pela Professora Margarida com um aluno que interrompeu a sua aula, sem levantar o dedo para poder pedir a fala. Dessa forma, crê-se, também, que é possível alguém não ter educação, porque não se encaixa nas normas aceitas pela sociedade.

¹¹ O Relatório elabora quatro aprendizagens necessárias para a educação do século XXI. São elas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Essas quatro aprendizagens são consideradas os quatro pilares da educação.

É interessante notar que esse aspecto de convivência também veio à tona na fala das professoras Mariazinha e Margarida, quando estavam se referindo à escola. Para elas, a escola é uma comunidade, justamente porque possibilita viver com o outro e não somente para os/as alunos/as, mas também para os/as professores/as, como destaca a Professora Margarida:

(...) Escola é uma comunidade, não é? É onde os alunos e até os professores mesmo, vivem e convivem, com os outros professores, diretor, funcionários. Então, é isso. A escola para mim é isso. (entrevista).

Apesar da crença de que a escola é uma comunidade, observei em relação ao trabalho pedagógico que ele é limitado, pois, conforme as professoras pesquisadas elas não sentam para realizar um trabalho coletivo, há somente algumas trocas de materiais e/ou atividades já elaboradas, sem maior discussão. Essa é uma dificuldade, como sabemos, presentes nesse campo profissionais.

Ainda no aspecto da convivência, percebo que essa dificuldade também se apresenta no trabalho que realizam junto às crianças. Assim, poucas vezes observei durante as aulas a realização de atividades coletivas. Cândida e Mariazinha possibilitaram algumas experiências nesse sentido, Teresinha muito raramente. Em se tratando de Margarida, é importante ressaltar que em nenhum momento tive a oportunidade de vê-la realizando trabalhos em que as crianças pudessem desenvolver a socialização. A importância de a escola possibilitar momentos de convivência mais humanos, pautados no respeito, na cooperação e no diálogo torna-se a cada dia mais relevante, diante do aumento da violência social a que essas crianças estão submetidas. A partir dessa atitude, cito Miguel Arroyo (2004), quando argumenta:

[...] Reinventar os convívios na escola pode ter um apelo especial diante das formas de sociabilidade tão desumanas a que a infância e a adolescência são submetidas em outros espaços sociais. Quando as formas de sociabilidade fora da escola deixam tanto a desejar, criar um clima de convívio nas escolas se torna um dever de ofício. (p. 27)

Observo no aspecto da convivência na escola pesquisada uma atitude ambígua das professoras: ao mesmo tempo em que não possibilitam a convivência entre as crianças nos espaços abertos com a presença delas, como educadoras, e nem mesmo na sala de aula, elas acreditam que a escola, em especial, elas como educadoras, precisam assumir o papel de educar as crianças para viver em grupo, a respeitar o outro, a dividir... Deste modo relatam que os pais não assumem esse papel. A atuação delas, contudo, é muito do “sermão”, da explicação oral e não lhes possibilitando conviverem em grupo. Acredito que essa não seja a melhor maneira de adquirirem essa aprendizagem, pois não aprendemos somente com o que ouvimos, mas também pelo que experienciamos, sentimos e tocamos. Sobre esse aspecto,

Bernadete Porto (2001) chama a atenção da necessidade de professores e alunos estabelecerem vínculos, e diz:

[...] O ponto de partida para a configuração e ainda para a re-construção da relação professor-aluno é entender que antes de mais nada professores e professoras, alunos e alunas são seres humanos e, como tais, são sujeitos sociais e históricos. Como sociais, além do vínculo com o contexto específico (com o lugar e a classe de origem), são seres que precisam do grupo e dos pares para o crescimento, para a aprendizagem e para sua própria humanização. Desta característica origina-se a nossa necessidade de comunicação, de afeto e educação. (p. 60)

Para a Professora Mariazinha, conviver é

(...), no sentido literal da palavra, viver com o outro. (entrevista).

Outra crença detectada nas professoras, muito comum na sua posição e nas falas de muitos professores, pais e pessoas em geral, é a compreensão de que a educação prepara a criança para a vida adulta. Essa crença sobre a educação em que se nega o presente, o universo infantil, visando à formação do futuro adulto, constitui-se como um desrespeito à criança e contribui para que o processo educativo seja algo desinteressante. O cuidado com a formação abrange diferentes aspectos, tais como os culturais, sociais e pessoais. Esse processo objetiva a preparação do adulto mais adaptado à sociedade, de forma a assumir papéis específicos que lhes forem destinados de acordo com a sua classe social, tais como: dóceis ou agressivos, competitivos ou cooperativos, capacidade para liderar ou para obedecer etc.

Observo que a grande questão da escola é que tudo o que ali se realiza é com o objetivo alheio ao presente da criança, àquele momento específico. Não se pensa no processo de ensinar, como algo importante para o indivíduo naquele momento histórico, mas a preocupação é com o amanhã, especialmente voltado para o mercado de trabalho e preparação para o vestibular. Sem tirar a relevância desse aspecto, acredito que a escola deve valorizar mais o tempo presente, o tempo próprio da escola, com seus objetivos específicos, para esse momento que é único. Como nos diz Georges Snyders (1993), a escola deve preencher as duas funções: “[...] preparar o futuro e assegurar as alegrias presentes durante esses longuíssimos anos de escolaridade que a nossa civilização conquistou para ele.” (p. 27).

Exemplifico essa crença com a resposta da Professora Margarida, quando questionada sobre o papel da educação:

Eu acho que educação é o que norteia a vida da gente durante toda a vida, tudo que a gente vai ser: se vai ser médico ou qualquer profissão. Tem que primeiro começar com a educação. (entrevista).

Mesmo enfatizando que a educação “nor-teia a vida da gente durante toda a vida”, a ênfase foi dada à profissão, que só assumimos quando nos tornamos adultos. Essa mesma posição foi assumida noutros momentos, pela mesma professora e por Teresinha, durante as aulas, ao enfatizarem a importância de irem à escola, de estudarem para “quando crescerem...” Francisco Imbernón (2000) faz uma crítica a essa visão, argumentando que:

Para o senso comum, a educação tende a ser compreendida como preparação para a sociedade, para a vida adulta, para o trabalho ou para seguir adquirindo cultura, quando antes de mais nada, como afirma Bruner (1997, p. 31), é uma forma de *viver a cultura*. A educação prepara para participar do mundo na medida em que proporciona a cultura que compõe esse mundo e sua história, transformando-a em *cultura subjetiva*, o que dá a forma de nossa presença diante dos bens culturais, uma maneira de ser alguém diante da herança recebida (Lledó, 1998, p. 39). A isso chamamos *saber*. A qualidade da experiência cultural vivida é a preparação mais real que pode e deveria propiciar a educação. (p: 43-44)

Entendo a educação como forma de viver a cultura. E a cultura é vista de maneira plural, de modo que não devemos esquecer as características específicas de uma determinada comunidade, Nesse sentido, não percebi em momento algum a discussão ou qualquer atividade que abrangesse a cultura negra, muito presente na vida dessas crianças, possibilitando que eu percebesse outra crença que nomeei Existe apenas uma cultura que é a verdadeira!

A percepção dessa crença ocorreu principalmente a partir das aulas de capoeira, ministradas por um mestre da comunidade, que trabalha voluntariamente há três anos com os educandos do diurno, realizada de forma estanque, desgarrada do trabalho pedagógico das professoras. Assim, elas liberam os alunos e não participam nem presenciam as atividades. Dessa forma, não é possível garantir que as professoras contribuem para o estabelecimento de uma cultura escolar multiculturalista, que, como argumenta Gimeno Sacristán (1998) como possibilidade dessa instituição realizar “[...] um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos” (p. 83).

O objetivo das atividades de capoeira na Escola Aquarela, segundo o mestre que a realiza, é desenvolver um trabalho de socialização dos estudantes, utilizando jogos, brincadeiras, diversão, para que se possa, assim, manter vivo o lado criança dos alunos, desviando suas atenções das drogas, da violência e do desrespeito, disciplinando sua banda infantil. Essas aulas são ministradas às quintas-feiras (CEB 1 e CEB 2) e sextas-feiras (3ª e 4ª séries) das 10 h 30 min às 11 h 30 min, horário em que as professoras se encontram realizando suas ACs. Diante da importância desses aspectos para a formação das crianças, é possível, durante os dias em que as professoras não estão em atividade complementar (AC), saírem das

suas salas de aula, junto com as crianças, e participarem das atividades com o professor de capoeira, de forma a enriquecer a formação cultural dessas crianças, tanto no que diz respeito a essa manifestação cultural quanto às brincadeiras tradicionais também vivenciadas nesse momento. Tendo como fundamento a definição de Tizuko Kischimoto (1993), o jogo infantil é

[...] um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, ele tem um fim em si mesmo e preenche a dinâmica da vida social, permitindo alterações e criações de novos jogos. (p. 16)

Deste modo, esses jogos são de grande importância para a formação cultural das crianças, pois trazem um rico repertório de atividades consolidado pelos antepassados. Além do mais, possibilitam que as crianças reinventem outras atividades, adaptando-as aos interesses próprios da sua época.

Ao participar dessas atividades, as professoras poderiam contribuir para que os pais das crianças também valorizassem as aulas realizadas pelo mestre de capoeira na escola, pois, conforme expressou o mestre, alguns pais não valorizam o trabalho que ele realiza, pois ficam pressionando para terminar logo, para, assim, poderem levar as crianças para casa. O mesmo não acontece nos dias em que as professoras estão nas suas salas dando aula. Isso me fez questionar se os pais dos estudantes, assim como os professores, valorizam essas atividades, ao contrário das crianças.

Apesar das dificuldades encontradas, como, por exemplo, a falta de materiais necessários, ele observa que, ao associar as técnicas de capoeira às brincadeiras tradicionais, as crianças estão mais tranquilas, respeitam mais os colegas. Por também ter essa percepção é que considero importante que professoras exerçam a sua influência pedagógica nesse momento. Dessa forma, as professoras poderiam, por exemplo, se questionarem sobre os fatores que levam a serem tão indisciplinadas, desinteressadas durante as suas aulas e tão participantes, atentas e disciplinadas nas aulas de capoeira. Sobre isso, Washington Oliveira (2000) pensa:

Assim, também o tomar parte ativa da preparação, participação e rememoração dessas comemorações introduz a criança de maneira natural ao calendário histórico-sócio-cultural, que marca o tempo de acordo com as imagens-lembrança sociais, míticas e religiosas, com os valores de seu passado, de sua gente e de sua terra, guardados e transmitidos pelas instituições através da tradição. (p. 105)

Essa desvinculação do trabalho da capoeira realizado pelo mestre e o trabalho do professor provavelmente ocorre porque existe a crença de que a função educativa do professor se restringe à sala de aula e à transmissão de uma cultura única, a verdadeira, a que consta nos

livros. Sobre essa crítica à escola, no que se refere à sua valorização de cultura única, Bernard Charlot (1986) acentua que ela é característica da escola tradicional:

[...] A escola tradicional considera que existe uma única cultura autêntica, tendo um valor universal, e reconhecida por todos os que saíram da barbárie. A cultura deve ser qualitativamente a mesma em toda a parte e para todos, e suas variações só podem ser de graus. [...] Não se trata de respeitar as formas culturais heterogêneas às da burguesia: a cultura é universal e tudo o que não corresponde a essa cultura é não-cultura, e mesmo anticultura. Não podem existir culturas radicalmente diferentes, pois a cultura é domínio do corpo pelo pensamento desenvolvido da Razão, e a Razão é uma.[...] A escola tradicional, que se diz fundada na Razão, é, portanto, universalista. (pp: 185-186)

Desta maneira, ao assumir a função educativa de sistematizar a diversidade dos bens culturais, o professor estará contribuindo para a constituição da identidade cultural, possibilitando que elas compreendam e valorizem a sua cultura, respeitando a diversidade regional e socioeconômica. Para isso, é necessário que elas entendam o mundo a partir dos sentimentos, idéias e valores que lhes são singulares e compartilhados em seu cotidiano que, por conseguinte, constituem a sua identidade e de seu grupo.

Compreendo que uma educação voltada para os interesses e necessidades da maioria da população brasileira deve levar em consideração a pluralidade cultural do nosso povo, valorizando a diferença e a alteridade. Isso ocorrerá quando a escola modificar os seus padrões que objetivam a homogeneização. Na concepção de J. Gimeno Sacristà (1998), “[...] a busca de qualquer saída para a marginalização de subgrupos ou culturas passa por modificar padrões gerais de funcionamento da educação e, mais concretamente, o da seleção e desenvolvimento dos conteúdos do currículo.” (p. 83). A cultura, entendida dessa forma, é um fenômeno plural e histórico, resultante do envolvimento de cada um e de todos, ao mesmo tempo. Assim, a cultura envolve, entre outros aspectos, as crenças, os costumes, a língua, os hábitos, o imaginário de um grupo, indicando a maneira que ele sente, visualiza e se relaciona com a vida e com os fenômenos. Entendida assim, a cultura possibilita entrelaçar as pessoas.

O que foi expresso sobre a cultura, até então, pode ser resumido nos cinco aspectos, sistematizado por Tomaz Tadeu da Silva (*apud* FERNANDES; 2001, p. 35): “é prática de significação, é prática produtiva e criativa, se dá através de relações sociais e, principalmente, relações sociais de poder, além de produzir identidades sociais particulares.” Essas características têm estreita relação com as atividades lúdicas como fenômenos culturais; demonstram que a cultura não se limita ao cognitivo, ao aspecto objetivo, lógico, mas abrange a totalidade da vida, às questões subjetivas. Negar esse aspecto é tornar a cultura desencantada e desencantante, como diz Miguel Almir Araújo (1996):

A presença das expressões da cultura, das manifestações artístico-culturais na educação, mobiliza a sensibilidade e o espírito lúdico dos educandos e educadores, possibilitando a revelação da plasticidade do corpo, em seus ritmos e movimentos, impulsionando o despertar da subjetividade numa atmosfera de abertura, leveza, fluência e confluência da afetividade e energia que instauram um ambiente educativo prazeroso e criador. Essa ambiência na sala de aula tingem o saber de sabor, o aprendizado de sentido, a educação de significado para a vida. Além disso, as manifestações artístico-culturais dos contextos específicos vão sendo afirmadas e revitalizadas, num processo de relações das mesmas com a alteridade, com a diversidade de outras culturas. A escola rejeita e distancia-se da cultura vivida, dos contextos culturais em que vivem alunos e professores, negando os valores que dão sentido às suas existências (p. 109).

Dessa forma, acredito ser incoerente limitar o espaço educativo ao trabalho somente do aspecto cognitivo da cultura, correndo o risco de tornar esta insípida e desestimuladora. De outro lado, entretanto, também compreendo que os aspectos da produção cultural, presentes no dia-a-dia da criança, estarão tornando esse espaço um lugar de troca, de aprendizagem viva e pulsante.

A última crença aqui sistematizada faz referência à compreensão de que a educação é neutra. Diz respeito à negação do papel político da educação por parte das professoras. Essa crença está presente em todas os sujeitos pesquisados.

O primeiro dado que sedimenta a minha afirmativa em relação a essa crença diz respeito à explicação de Mariazinha, quando questionada sobre os motivos de continuar lecionando enquanto a maioria de suas colegas fazia greve. A professora justifica, relatando que já aderiu outras vezes à greve, mas, diante de uma experiência que ela vivenciou, considerou melhor não mais participar. E narra:

Da última vez que eu aderi à greve, eu ia passando e vi um aluno meu, de manhã cedo, com o pai no bar. Aquilo me fez tão mal que eu prefiro vir dá minha aula. Ao menos eles não precisa estar passando por isso, pois têm a escola para vir, para aprender coisas importantes e não aprender ficar aprendendo coisas no bar. (notas de campo).

Bernard Charlot (1986) assinala que o sentido político da educação, e, por conseguinte o seu sentido de classe, é ocultado sistematicamente pelas teorias pedagógicas por trás do seu sentido cultural. (p. 25). Essa afirmação do autor condiz com a atitude de Mariazinha, ao justificar sua não-adesão à greve. Para ela, a formação cultural das crianças, e nesse sentido, especialmente a aquisição da leitura e da escrita, são prioridades para a etapa que ela trabalha e suplantam a sua atitude política como profissional da educação.

É necessário mencionar que a presença dos alunos das professoras que por qualquer motivo não aderiram à greve nessa escola foi reduzida a menos da metade em relação à frequência habitual. Das professoras que participaram da pesquisa, Cândida foi outra que não

participou da greve. Segundo ela, é porque ainda não completou três anos de concurso e, portanto, não tinha ainda estabilidade legal, o que a tornava vulnerável à demissão.

A consciência do caráter político da educação não se encontra presente, nem mesmo na Professora Cândida, com formação universitária. Exemplifico minha afirmação, relatando um fato ocorrido na sala dos professores, durante o recreio, quando essa mesma professora, ao se referir à agressividade das crianças daquela escola, expressou que não adiantava chamar os pais na escola, “pois se os alunos são agressivos é da ‘natureza’ deles”. Essa fala da professora é característica da visão inatista¹² e nega toda a situação socioeconômica em que essas crianças estão inseridas, redimensionando as questões eminentemente sociais para uma cultura individual.

Essa crença nos remete as duas correntes filosóficas, com entendimentos opostos sobre o homem e a educação, apresentadas por Bogdan Suchodolski (1992): A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência.

A primeira é a *Pedagogia da Essência*, propagada por Platão, São Tomás de Aquino, Aristóteles e Comenius, que valoriza as idéias, encarando o homem como ser espiritual, dotado de uma razão, com uma concepção universalista e tem como tese principal o sistema natural da cultura, a sua essência. Nesse sentido, Platão dicotomizava a noção de homem em dois pólos diferentes: o que pertence a este mundo das sombras – o corpo, o desejo, os sentidos etc. – e o que faz parte do mundo magnífico das idéias: o espírito na sua forma pensante. Essa concepção foi mantida, transformada e desenvolvida pelo Cristianismo. Com essa concepção, Platão estruturou uma proposta educativa que valorizava o espírito, a racionalidade, negando o corpo e o desejo. Esse entendimento ainda se encontra presente em muitas propostas educativas atuais.

A segunda corrente é a *Pedagogia da Existência*. Tendo como grandes nomes Rousseau, Pestalozzi, Montaigne, Hegel, Froebel, Kierkegaard e Nietzsche, essa visão defendia a natureza empírica do homem, tornando-se assim, uma pedagogia mais concreta, mais comprometida com as questões sociais. A educação, para Rousseau, “[...] não deve ter por objectivo a preparação da criança com vista ao futuro ou modelá-la de determinado modo; deve ser a própria vida da criança.” (SUCHODOLSKI, 1992, p. 50).

Kant, também tido como pertencente à corrente existencialista, acreditava que a educação é “o maior e o mais difícil problema ao qual o homem pode se dedicar (OZMON &

¹² A concepção inatista de homem compreende que o ser humano já nasce com uma “natureza” que determina a sua posição diante do mundo. Essa compreensão é considerada ingênua por negar a influência dos aspectos sociais, culturais e econômicos no comportamento das pessoas.

CRAVER, 2004, p. 55). Nesse mesmo sentido, Freud afirmava que “educar é uma tarefa impossível.” (CODO, 1999, p. 38). Essas duas afirmações sobre a educação, de teóricos de renomada no campo da Filosofia e da Psicologia, respectivamente, ocorre porque qualquer tentativa de educar não pode negligenciar os aspectos históricos, econômicos, culturais, sociais, políticos e afetivos. Dessa forma, observa-se que a educação deve ser contextualizada. Assim, o que serve para um determinado grupo não serve para outro; ou o que é relevante para uma comunidade num determinado período histórico não servirá noutra momento.

Ainda no sentido político da educação, é relevante considerar, especialmente no que se refere aos professores que exercem seu trabalho pedagógico junto às camadas populares, a necessidade de estarem atentos para não camuflarem as questões sociais, pois elas influenciam no desempenho das crianças na escola. Significa dizer que a educação, em especial a educação que acontece na escola, não deve limitar o trabalho que realiza com um conceito único de cultura.

Enfim, a educação que se defende, na busca de uma aprendizagem mais significativa e de uma vida mais satisfatória, acolhe as diferentes dimensões humanas, busca a emancipação e o desenvolvimento da totalidade do ser humano. Consolida-se, portanto, na troca, na interação, no respeito às diferenças, inclusive valorizando as diversas culturas. Para tanto, estimula o pensamento divergente, a criatividade, a criticidade, tendo o diálogo como um importante mediador nessa caminhada. A partir dessa compreensão, torna-se possível relacionar a educação com a *ludicidade* e as atividades lúdicas.

Essa relação arrima-se na compreensão de que estamos vivendo num período de transição muito importante na história da humanidade e que se torna necessário buscarmos um novo referencial para a educação. Esse desafio requer de todos, compromisso, criatividade, inteireza e prioridade na dimensão humana do desenvolvimento, em vez da valorização exacerbada da economia nesse momento de transição.

Para que haja um elo entre a *ludicidade* e a educação é necessário atentarmos para a realização de uma educação integral do ser humano, esse compreendido como ser físico, psíquico, espiritual, cultural, social e histórico. É com essa compreensão que Maria Cândida Moraes (1997) faz uma séria crítica à educação atual:

Entretanto, um dos problemas de nossa educação atual é que ela valoriza muito os processos racionais e pouco os procedimentos intuitivos, artísticos e criativos. Pior ainda, é uma educação castradora, inibidora desses processos, a partir do momento em que faz com que as crianças se sintam sem jeito, sem talento, incapazes de resolver problemas ou desenvolver habilidades criativas em sala de aula. (p. 165)

Desse modo, entendo que atentar para a formação integral do ser humano é dotá-lo de elementos que lhe possibilitem conviver melhor com as mudanças, com o imprevisto, tão presente nos dias atuais. Uma atitude lúdica diante da vida requer atitudes flexíveis, articuladas e comprometidas. Uma educação voltada para a formação integral do ser humano não pode negar que vivemos numa sociedade plural em constante transformação e, portanto, devemos valorizar as dimensões cognitivas e instrumentais, mas, também, outras grandezas humanas, pois também somos seres complexos e, portanto, a criatividade, a imaginação, a afetividade, a espiritualidade, as dimensões estéticas e éticas não podem ser negligenciadas.

Qualquer tentativa de educação que leve em consideração a complexidade da formação humana deve considerar a formação do sujeito coletivo sem negar o indivíduo, abrangendo aspectos objetivos e subjetivos, desenvolvendo a criatividade e a criticidade, a razão e a emoção, a ciência e a espiritualidade, consciência histórica com auto-conhecimento.

Não poderia, ao tratar a dicotomia na escola e sua conseqüência para a não-vivência da *ludicidade*, deixar de mencionar a dificuldade, presente na maioria das pessoas, de estarem inteiras. Essa dificuldade ocorre porque, durante séculos, fomos divididos, fragmentados. A contribuição de Joseph Chilton Pearce (1992) é significativa, quando argumenta:

A maioria das pessoas cresce dividida assim. Dizemos que não conseguimos nos concentrar, e é verdade. Não confiamos o suficiente em nosso mundo para nos deixar absorver por nada. Não conseguimos investir 100% da consciência em nenhuma ação, já que isso não deixaria nada para o nosso sistema de defesa. Assim, nos dispersamos e fragmentamos entre o que tentamos aprender e a ansiedade. (p. 146)

A crença que valoriza apenas os aspectos racionais da educação é reducionista e fragmenta o sujeito aprendente, ao oferecer-lhe uma educação que não busca desenvolver outros aspectos importantes do ser humano. Compreendo que não aprendemos utilizando somente o intelecto, mas também com a intuição, as emoções, o corpo e os sentimentos. Nesse sentido, a *ludicidade* e as atividades lúdicas podem contribuir de forma a tornar o processo educativo mais prazeroso, mais envolvente, ao abarcar diferentes dimensões humanas, relegadas numa prática educativa simplista. Ao valorizar a supremacia da razão, a escola nega as outras dimensões humanas e, com isso, as atividades lúdicas e artísticas, por exemplo, que buscam desenvolver também outros aspectos, e são tidas como algo sem valor, perda de tempo; sem esquecer, ainda, o fato de que a humanidade está cada vez mais aberta para o conhecimento que até então não era valorizado. A este respeito, Maria Cândida Moraes (1997) assinala que

A ciência está exigindo uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentada. A atual abordagem que analisa o mundo em partes independentes já não funciona. Por outro lado, acreditamos na necessidade

de construção e reconstrução do homem e do mundo, tendo como um dos eixos fundamentais a educação, reconhecendo a importância de diálogos que precisam ser restabelecidos, com base em um enfoque mais holístico e em um modo menos fragmentado de ver o mundo e nos posicionarmos diante dele. Já não podemos prescindir de uma visão mais ampla, global, para que a mente humana funcione de modo mais harmonioso no sentido de colaborar para a construção de uma sociedade mais ordenada, justa, humana, fraterna e estável. (p.20)

Por concordar com o que ora foi expresso, penso ser preciso trazer para a sala de aula toda a inventividade, prazer e participação presentes no recreio. Assim, a escola poderá se configurar como um espaço de denúncia do *princípio da realidade*, que é dominada pelo utilitarismo, pela exploração do trabalho das crianças das camadas populares, e abrir-se-á ao *princípio do prazer*, da alegria, da criticidade, da criatividade, da utopia e da sensibilidade. Uma educação realmente voltada para a formação da criança nos seus aspectos éticos, cognitivos, afetivos, estéticos, corporais e sociais deverá atentar para a importância do prazer, da alegria, nos mais variados espaços e tempos, ultrapassando assim a mera instrução, realizando a incrível tarefa de educar.

Desse modo, no que se refere à relação entre a crença das professoras de que educar é aprender a conviver e a discussão sobre a importância da *ludicidade* e das atividades lúdicas no processo de ensino, argumento que as crianças aprenderão melhor a conviver quando forem oferecidas as condições necessárias para que essa aprendizagem de fato aconteça. Isso implica não se trabalhar em termos idealistas e retóricos. As atividades lúdicas, que pressupõem compartilhar, dialogar de uma forma interativa, podem ser um dos caminhos para amenizar essa dificuldade encontrada pelas professoras no seu exercício pedagógico. Sobre esse assunto, Gisela Wajskop (2001) diz:

A brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista. [...] Na vivência desses conflitos, as crianças podem enriquecer a relação com seus coetâneos, na direção da autonomia e cooperação, compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. (p. 33)

Outra contribuição da *ludicidade* e das atividades lúdicas para a educação também diz respeito a autoconhecimento. Como demarca Lúcia Helena Pereira (2002), “A vivência de atividades lúdicas possibilita um contato mais profundo conosco, ajudando-nos na percepção de nós mesmos, tornando-nos mais capazes de superar dificuldades e criar formas de fazê-lo.” (p.18) Essa autocompreensão nos possibilita conhecer os nossos limites e possibilidades, de forma a buscar aperfeiçoá-los. Essa busca de aprimoramento é particularmente importante para cada sujeito, mas também na relação com os outros, com as diversas situações nas quais esteja envolvido. Dessa maneira, entendo que a *ludicidade* nos possibilita maior flexibilidade

diante das situações, proporcionando maior abertura para o diálogo, nos tornando, assim, mais capazes de realizar um trabalho conjunto, *com* os outros.

A crença que também considero oposta à visão de *ludicidade* que embasa esse estudo diz respeito ao entendimento de educação como preparação da criança para a vida adulta. É necessário, no entanto, esclarecer que autores como Jean Chateau (1987) posicionam-se diferentemente de mim e dos autores em que me fundamento, pois compreendem que a infância serve como “aprendizagem necessária à idade adulta” (p. 14), e afirma, inclusive, que “o maior sonho da criança é ser adulto (p. 35). O autor em foco, garante também que o jogo é importante porque satisfaz o desejo da criança de ser um adulto. Essa posição é criticada por Nelson Marcellino (1990) ao defender o argumento de que a infância é importante por si e a educação e os jogos não devem empobrecer o seu papel negando o período da infância para preparar o futuro adulto. Em relação ao desejo da criança em se tornar um adulto, ele explica: “[...] Eu poderia contra-argumentar dizendo que a criança é ‘ensinada’ a sonhar em ser adulto e que o sonho do adulto é ser criança.” (p. 61).

A negação da *ludicidade* e das atividades lúdicas retrata a desvalorização da própria infância na sociedade. A infância é uma fase importante e, na minha compreensão, não pode ser vista como estádio para a vida adulta. Por isso, é necessário oferecer às crianças a possibilidade de viver qualitativamente o presente e possibilitar-lhes brincar, jogar e criar não é algo sem relevância.

É interessante notar que, ao mesmo tempo em que pais e professores reclamam que as crianças estão, cada vez mais cedo, sendo introduzidas no mundo adulto, com interesses que não são próprios da sua faixa etária, observo que, em contrapartida, esses educadores não lhes possibilitam vivenciar experiências prazerosas características de sua idade. Essa realidade se torna ainda mais agravante quando essas crianças procedem das camadas populares, como é o caso das que freqüentam a Escola Aquarela, pois os pais, de forma geral, não possuem a consciência da importância do brincar e, muitas vezes por necessidade, acabam antecipadamente, as introduzindo no mundo do trabalho. A preocupação com a alegria na escola pela criança, como assinala Georges Snyders (1993), é atentar para a vida futura e para o adulto, mas sem negar o presente. Desta forma, possibilitar as crianças viverem a infância é contribuir para a transmissão e transformação da herança cultural, é permitir-lhes participar do manancial cultural preparado por diferentes povos que nos constituíram como uma nação; ou seja, argumentar em favor da *ludicidade* no ambiente escolar é defender o “viver o presente”, é buscar que a escola valorize o racional, mas também as dimensões corporais, artísticas, emocionais do sujeito. Georges Snyders (1993) expressa com bastante sabedoria o que

considero relevante em relação ao papel social da escola: “[...] Eu gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em suas especificidade os diferentes momentos de suas idades.”(p. 120). Assim, entende-se que a *ludicidade* proporciona, ao absorver o indivíduo como um todo, um diálogo entre o coração e a mente, constituindo um espaço criativo.

No que se refere à relação entre a *ludicidade*, atividades lúdicas e cultura, é importante assinalar que a cultura não se limita aos aspectos cognoscitivos nem ao menos a um outro aspecto. Desta maneira, é necessário ampliarmos a nossa visão, incorporando as mais diversas manifestações dos povos, em diferentes períodos. Nesse sentido, as atividades lúdicas constituem rica acumulação coletiva da nossa história e não podem ser esquecidas nesse processo de formação cultural das crianças. Johan Huizinga (1993), no clássico *Homo Ludens* (2000), ensina que o jogo é o fato mais antigo da cultura (p.03). Dessa forma, a crença na existência de cultura única como verdadeira limita o processo educativo da criança.

Utilizo-me dos estudos realizados pelos teóricos que abordam as atividades lúdicas da corrente da psicológica histórico-cultural, bem como de áreas da Antropologia, Sociologia, Lingüística e História, para compreender essa relação. Esses estudos demonstram que as atividades lúdicas fazem parte da cultura, como anotam Duarte Júnior (1988) e Marina Machado (1994). Essa autora expressa a noção de que “o brincar é a nossa primeira forma de cultura” (p.52), enfatizando, ainda, a sua importância na formação psicológica e social da criança. Nesse enfoque, o brinquedo, os jogos e as brincadeiras não são desvinculados do seu contexto, mas constituem possibilidade de aprendizagem localizada. Gilles Brougère (1997,1998) e Walter Benjamin (1984) ressaltam a importância social no brinquedo, exprimindo que ele é produto da sociedade, dotado de traços culturais específicos.

A relação entre as atividades lúdicas e a cultura possui três aspectos que serão agora abordados no sentido de ressaltar sua importância para a compreensão desse vínculo. Enfatizo a idéia de que todas se encontram interligadas. São elas: 1 o papel central da atividade lúdica no processo de formação do sujeito social e cultural; 2 tais atividades não são naturais ao indivíduo, ou seja, ninguém nasce sabendo brincar, mas, como toda conduta do ser humano, os jogos e as brincadeiras são resultantes de processos sociais e 3 como forma de linguagem, as atividades lúdicas possibilitam a concepção dos símbolos na criança.

Em relação ao primeiro aspecto – *a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento social e cultural da criança* – autores como Simão de Miranda (2001) assinalam que o ato de brincar favorece a socialização da criança, ao mesmo tempo em que

também propicia à criança estabelecer uma relação com a cultura. A análise de Tizuko Kischimoto (1993), no que se refere à cultura e ao lúdico, é direcionada exclusivamente aos jogos tradicionais, defendendo a concepção de que esses jogos, considerados como parte da cultura popular, têm a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social, guardar a produção espiritual de um povo em certo período histórico e preencher a dinâmica da vida social, permitindo transformações e criações de novos jogos (p. 55).

Em relação ao papel do meio social e cultural na constituição do indivíduo, autores como Lev Vygotsky (1991) e Gilles Brougère (1998) asseguram que a criança sempre brinca a partir de algo que ela viu ou ouviu, enfim, aquilo que ela recolheu da sua realidade. Como produto social, a realidade é que determina as regras e os papéis presentes nos jogos infantis. Dessa forma, longe de ser uma atividade supérflua, o brincar é, em outros aspectos, um momento de entrega, de descoberta, uma forma de apreensão da realidade que não ocorre alheia à criança, mas respeitando o seu próprio ritmo.

Compreendo as atividades lúdicas como manifestações humanas que possibilitam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da socialização. Dessa forma, não podem ser concebidas desvinculadas do contexto sociocultural, pois tais atividades possibilitam às crianças, com a utilização de sistemas simbólicos próprios, apreender a realidade externa de forma a configurá-la como realidade interna. Esse caráter das atividades lúdicas permite considerá-las, a partir da denominação de Lev Vygotsky (1991), como atividades mediadoras.

Entendo por *mediação* o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, interferindo para que esta não ocorra diretamente. A importância das atividades lúdicas mediar a realidade ocorre, porque ela o faz de uma forma prazerosa e desafiadora ao mesmo tempo, mobilizando razão e emoção.

No que se refere ao segundo aspecto – *o caráter social e cultural das atividades lúdicas* – observo que estudiosos como Lev Vygotsky (1991) e Gilles Brougère (1998) se posicionam contrários ao caráter de livre expressão da subjetividade dessas manifestações, sinalizando que elas decorrem das condições concretas de vida do sujeito. Vygotsky abraça a idéia de que toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é desenvolvida como resultado de influências sociais, culturais e históricas. Gilles Brougère esclarece que

É necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver jogo. [...] Mas acima de seu substrato natural, biológico, o jogo, como qualquer atividade humana, só se desenvolve e tem sentido no contexto das interações simbólicas, da cultura. (1998, p.113)

Conceber as atividades lúdicas na perspectiva sócio-histórica é acreditar na riqueza de significados, que permite tanto conhecer os traços culturais de uma sociedade como também a possibilidade de inserir a criança nessa mesma sociedade de forma a assimilar e recriar sua experiência sociocultural. Compreendo, a partir dessa linha de pensamento, que, se a sociedade se modifica constantemente nas suas condições físicas, históricas e sociais, é natural que essas transformações interfiram também na forma como as crianças vivenciam as atividades lúdicas.

O terceiro aspecto a ser enumerado refere-se à *relação entre a linguagem e a formação simbólica na criança*. Compreendo, principalmente a partir da grande contribuição de Lev Vygotsky (1991), no campo da Psicologia, e de Gilles Brougère (1998), no terreno sócio-antropológico, que as atividades lúdicas são uma forma de linguagem e, portanto, influenciam na formação simbólica da criança. Entendo também que o papel da linguagem é possibilitar a comunicação, ensejando, assim, interiorizarmos os conteúdos culturais, de forma a fazermos parte da nossa formação como sujeitos. Esse processo de transformação dos signos exteriores em interiores é trabalho por Lev Vygotsky (1991) para explicar como internalizamos a cultura e as regras sociais. Para ele, é mediante essa interiorização do real que completamos nossa formação simbólica. Dessa forma, a linguagem assume preponderante papel na aprendizagem, pois não seria possível interiorizar a realidade sem as diferentes formas de linguagem. Assim, ao mesmo tempo em que apreendemos a realidade, também influenciamos na sua elaboração, pois, graças à função simbólica da linguagem, podemos formular, reformular, conservar e inovar, tornando, dessa forma, o mundo humanizado.

No que se refere às atividades lúdicas, Marina Machado (1994) defende a noção de brincar como uma linguagem, exprimindo que “[...] brincando, ela [a criança] aprende a linguagem dos símbolos e entra no espaço original de todas as atividades sócio-criativo-culturais.” (p. 26) Para tanto, precisa, primeiramente, inserir-se em um espaço de aprendizagem que possibilite colher elementos da sua cultura, seja com adultos ou com outras crianças. Nessa aprendizagem, o sujeito assimila esses conhecimentos, relaciona-os com outros já adquiridos de forma a reproduzi-los ou modificá-los. Relativamente à formação simbólica, Mikhail Bakhtin (1997) pode contribuir para nossa compreensão, ao anotar que “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.”

Assim, as atividades lúdicas (e aí me arrisco a acentuar que não somente uma atividade específica, mas as suas diferentes manifestações) possibilitam à criança o contato, a

compreensão e a “manipulação” da realidade, graças aos elementos sociais presentes nessas atividades. Dessa forma, a criança não se sente tão limitada e pequena diante de um mundo complexo, e aprende a linguagem dos símbolos muito presente e necessária na sociedade. Outro mérito das atividades lúdicas é que essa formação simbólica ocorre de forma prazerosa ao misturar realidade e fantasia, razão e emoção.

Diante dessa relação entre atividades lúdicas e cultura, e da sua relevância para a formação cultural, social e psicológica da criança, é que consideramos necessário estarmos empenhados em possibilitar condições sociais concretas para que as crianças possam vivenciar tais atividades e assim possam se fazer sujeitos da sua história.

Trazer para a escola os elementos lúdicos da cultura é formular uma práxis pedagógica que realça a identidade de cada sujeito, de sua comunidade. É possibilitar a cada criança conhecer, mediante as manifestações lúdicas, a singularidade das danças, dos jogos, dos folguedos, dos brinquedos, das músicas da sua região, mas também de outros povos, culturas diversas, vivenciando as diferenças e as semelhanças. Essa experiência enriquecedora transcende a aquisição de informações e possibilita a criança participar culturalmente da sua história, além de viabilizar a socialização, o contato com o outro, o exercício da decisão, da criança etc.

Considero importante que a escola como espaço de elaboração de conhecimentos, transformação e resistência, crie a possibilidade de realização de um trabalho em que leve em consideração a criatividade, as múltiplas linguagens, os elementos contextuais, com a feitura de conhecimento coletivo, atentando para a *cultura infantil* que, no dizer de Renata Fernandes (2001), “é produzida, reconstruída, reelaborada e consumida pelas crianças ao se apropriarem dos elementos disponíveis no meio social dando-lhes novos significados, que são incorporados ao seu universo, proporcionados pelo uso da imaginação”. (p.83).

Do mesmo modo, Gilles Brougère (1998) leciona que a criança adquire, faz sua cultura lúdica brincando (26). Acrescenta, ainda, que “A cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente e as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica” (p.27).

O respeito pela cultura infantil e, portanto, pela criança em sua peculiaridade, pode ser valorizado pela escola e, sendo as atividades lúdicas a forma prioritária de assimilação da realidade pela criança, ela deve ser valorizada e vivenciada nesse espaço educativo.

Dessa forma, a escola estará valorizando as experiências tradicionais, a imaginação, a emoção, tão negadas pela ciência contemporânea. Esse respeito à totalidade da cultura e do

ser humano é uma forma de se fazer o conhecimento de maneira mais enriquecedora, tornando possível a edificação intelectual pela via da sensibilidade, da estética, da poesia.

Discutir a alegria na escola não é esquecer ou menosprezar as questões políticas. Ao contrário! Paulo Freire, ao discutir as questões referentes à política e à educação, não abdicou da alegria, do prazer, da esperança, pois, sem esperança e sem alegria, não é possível mudar a educação e a escola não deve negar esses aspectos.

Assim, uma proposta educativa que busque caminhar pela via da *ludicidade*, não nega a formação política de resistência, mas a extrapola, pois acredito que, pela via da sensibilidade, da criatividade, da emoção, do corpo e da interação é possível não só formarmos seres críticos, conscientes das questões econômicas e sociais, como também contribuirmos para a transformação da sociedade. Tal sucede quando valorizamos as diferentes culturas, a formação de seres autônomos, quando propomos atividades de formação cultural infantil que não se encaixam nos ditames mercadológicos, preconceituosos e seletivos.

Não se pode ignorar o fato de que, numa sociedade capitalista como a nossa, a lógica da produtividade se instaura nos mais diversos campos, constituindo visões de mundo utilitárias que não respeitam a criança como um ser em si, mas a concebem como um adulto em potencial, um investimento, conforme diz Nelson Marcellino (1990):

De modo geral, o que se observa na nossa sociedade, com relação à criança, é a impossibilidade de vivência do presente, em nome da preparação para um futuro que não lhe pertence. Acredito que negar a possibilidade de manifestação do lúdico é negar a esperança. E ao negar a esperança para a faixa etária infantil, a sociedade nega para si, como um todo, a esperança de um futuro novo. [...]” (p.57)

Esse aspecto político, relacionado à privação das atividades lúdicas durante a infância, é visto por esse autor como concepção com objetivos politicamente claros em relação à dominação, ao adestramento do indivíduo desde a mais tenra idade, questionando:

[...]procurar eliminar o lúdico cada vez mais cedo da vida das crianças não seria uma forma de repressão eficiente que tenderia a tornar desnecessária, ou pelo menos muito mais amena, a repressão no adulto? Se a resposta for afirmativa, a Escola, como um todo e, particularmente as relações estabelecidas na sala de aula, parece que vem tentando contribuir de modo eficaz nessa tarefa. (p. 60)

Mesmo não conhecendo nenhum trabalho que discuta mais sistematicamente a relação entre *ludicidade* e formação política, a incorporação do lúdico na educação, ao buscar o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio crítico, do prazer, da inteireza do sujeito, é entendida como um dos caminhos para essa formação. Negar essa possibilidade às crianças é participar do projeto de reprodução social, na qual o consumismo prevalece, perpetuando valores elitistas. Não buscar constituir políticas culturais de resistência e de transformação na

escola é não assumir adequadamente a formação cultural da criança e não participar ativamente do desenvolvimento cultural da sociedade. Para Pablo Gentili (1998),

Uma escola inanimada perante a mudança social é uma escola comprometida com a conservação da ordem, com o mascaramento das condições de miséria e exploração existentes em nossas sociedades de miséria e exploração existentes em nossas sociedades. Se a escola não contribui para o fortalecimento dos movimentos populares, ela acaba contribuindo para seu enfraquecimento. (p.122-123)

A relação entre educação e *ludicidade* é a busca pela transgressão, pela transformação do que está posto. Assim a *ludicidade* contribui para podermos ver as possibilidades, para estarmos atentos aos caminhos que podem ser trilhados, no lugar de assumirmos uma atitude de impotência, quando muitas vezes nem tentamos encontrar um caminho; ou seja, a vivência da *ludicidade*, na escola, busca instigar o ato criador/recriador, crítico, aguçando a sensibilidade, o espírito de liberdade, buscando a utopia, o “princípio do prazer”, a participação cultural e a alegria de viver. A manifestação lúdica é, portanto, educativa e constitui uma espécie de denúncia da realidade dominada pelo raciocínio do mundo adulto. O lúdico estimula o viver a experiência axiológica pela geração de valores, e não a aceitar passivamente os fatos.

A formulação de uma educação, nessa perspectiva, assume diferentes nuances e denominações. Ela já vem sendo feita tanto por teóricos, que conseguem divulgar suas idéias de uma forma mais abrangente, como por pessoas desconhecidas, nos seus micro- espaços de atuação. Essa constatação é relevante, pois, geralmente, as propostas de transformação no campo educativo são recebidas de forma pessimista. A escola nega a utopia, receia abrir-se ao novo, mesmo quando não se satisfaz com a reprodução, com a continuidade.

É importante desenvolver um projeto educativo que possibilite a criança maior espaço de iniciativa e que a ela possibilite refletir, expressar e criar livremente. Para isso, é necessário oferecer à criança maior liberdade de movimento e ação. Buscar uma educação que relacione as partes ao todo, que possibilite aos educandos compreender o sentido da vida, que objetive a afirmação da identidade cultural desses indivíduos; a sua autonomia começa com o respeito a cada um, individualmente. Dessa forma, a educação não pode se satisfazer com o continuísmo, com a reprodução, mas abrir-se para o novo, para a transformação. Uma educação transformadora, tendo como objetivo a melhoria da qualidade da educação das camadas populares, parte do contexto do indivíduo, do que já foi feito, para inovar o seu mundo mediante a reconstrução. Essa decisão é coletiva, considerando a formação do sujeito integral, o respeito às diferenças. Enfim, a educação que defendo, na busca de uma aprendizagem mais significativa e de uma vida mais satisfatória, acolhe as diferentes

dimensões humanas, busca a emancipação, o desenvolvimento da sua totalidade. Consolidase, portanto, na troca, na interação, no respeito, inclusive, valorizando as diversas culturas. Para tanto, estimula o pensamento divergente, a criatividade, a criticidade, tendo o diálogo como importante mediador nessa caminhada.

Nesse debate acerca da educação, também percebi a negação da infância em busca da preparação do adulto. Esse aspecto foi observado, ao perceber a preocupação excessiva com o futuro, desvalorizando o presente.

Outro aspecto desvalorizado no ato educativo das professoras pesquisadas é o contexto sociocultural das crianças desta escola. Essa desvalorização demonstra a necessidade de uma formação que a elas possibilite refletir sobre o seu papel político nesse contexto, a forma como vêm sendo trabalhado os conteúdos, sempre muito repetitivos e desconectados da realidade das crianças.

Diante da concepção de educação que defendo e da importância da *ludicidade* para a formação humana, considero a possibilidade e a necessidade de a educação caminhar junto com a *ludicidade*, pois ambas possuem o objetivo de consecução para a elaboração de uma vida mais saudável, mais pulsante, mais integral. Assim, entendo que a *ludicidade* possibilita a formação de um conhecimento com “alma”, “sabor” e com sentido, valorizando o presente.

Concluída a análise desse primeiro bloco de crenças, observo a necessidade de aprofundar a discussão, a partir das suas convicções sobre escola, pois, as crenças podem ser modificadas quando determinamos o local onde será experienciada a vivência lúdica. Nesse sentido, olhar as convicções das professoras sobre essa instituição, em especial, essa escola que atende crianças das camadas populares, pode me possibilitar conhecer as suas convicções sobre *ludicidade* e atividades lúdicas, mas também esclarecer algumas crenças já discutidas nesse capítulo.

4. 2. AS CRENÇAS DAS PROFESSORAS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA E SUAS CONSEQÜÊNCIAS PARA A VIVÊNCIA LÚDICA NESSE ESPAÇO EDUCATIVO

Observado o fato de que, nos últimos tempos, a escola assumiu uma série de responsabilidades que antes pertenciam à família, à igreja, aos vizinhos, podemos dizer que esse aumento de atribuições, aliado a tantos outros problemas que a escola enfrenta atualmente, contribui para que a escola se encontre em crise, buscando compreender qual realmente é o seu papel. Se levarmos em consideração, porém, que a tarefa principal da escola

é a educação do ser humano nas suas diferentes dimensões, e que a aprendizagem não é um fenômeno simplesmente cognitivo – mas envolve também questões afetivas, corporais – então, a vivência e a atitude lúdica não são compreendidas como mais uma sobrecarga para o educador e para a escola, tornando-se relevante e sério, especialmente nesse momento em que as crianças se deparam com a falta de espaço para brincar no cotidiano da vida moderna.

A importância de conhecer as crenças das professoras sobre a escola justifica-se, também, porque essa instituição constitui local privilegiado do trabalho docente. Além do mais, é uma das principais (para alguns, a principal) instituição educativa. É inegável que as ações simbólicas das professoras, apresentadas como crenças, valores e ideologias, contribuem para fazer a escola, com o seu caráter emancipador ou reprodutivista. Conhecê-las, então, é tarefa necessária em busca de uma intervenção mais consciente no sentido de sua transformação.

Com esse capítulo, objetivo examinar as crenças sobre escola e os aspectos a ela relacionados e como interferem na presença da *ludicidade* e das atividades lúdicas nesse ambiente educativo. Assim, ele está estruturado em duas partes. Na primeira, serão abordadas as crenças sobre escola, quais sejam:

- ✓ A escola para as crianças das camadas populares é importante!
- ✓ A escola é sufocante! e

Já na segunda, abordarei mais restritamente as crenças sobre a sala de aula, os conteúdos e o trabalho pedagógico, sendo destaque as seguintes:

- ✓ Não posso fazer nada!
- ✓ Queria uma sala homogênea!
- ✓ O tempo da escola deve ser bem utilizado!

Essa última está sustentada em outras que lhes dão suporte: *tudo tem hora certa* (e o *recreio não tem valor educativo*).

Por último, farei a relação entre as crenças referentes à escola, à *ludicidade* e às atividades lúdicas; sendo que, por ser um capítulo extenso, essa relação também será feita, em alguns momentos, nos próprios tópicos, a fim de não perder a relação entre essas crenças e a temática mais específica do trabalho.

É importante adiantar que diversos autores servirão de arrimo a essa discussão, cito: Bernard Charlot (1986), Michel Foucault (1987), Nelson Marcellino (1990), Miguel Arroyo (1991; 2000, 2004), Joseph Pearce (1992), George Snyders (1993), Ana Gracinda Queluz (1995), Gisela Wajskop (1995), Pablo Gentili (1995), Ilma P. A. Veiga & Maria Helena F. Cardoso (1995), Pedro Demo (1997;1999); Maria Cândida Moraes (1997), Lillian do Valle

(1997), Gilles Brougère, (1998), Mariano Narodowski (2001) Carmem Lúcia Pérez (2003) dentre outros.

Mesmo sendo a escola o lugar onde as professoras exercem o seu papel de educadoras, percebi a estranheza ao serem indagadas sobre o que é escola e qual a sua função. O espanto da Professora Margarida reflete essa constatação, ao assinalar:

Eu vejo escola como... [risos] A gente vê: Escola! Escola! Sabe que eu nem sei falar o que é a escola. (...) (entrevista).

A escola é onde nos apropriamos do manancial cultural elaborado pela humanidade, é onde os estudantes aprendem o conhecimento e as habilidades necessárias para se viver em uma sociedade. Assim, a escola é um espaço de comunicação, interação, encontros e desencontros de atores diferentes; é produção simbólica, artística, tecnológica; de formação afetiva, cultural, política e ética; é onde diferentes linguagens estão presentes.

Quanto à especificidade das séries iniciais do Ensino Fundamental, é importante mencionar, também, a complexidade das escolas que trabalham com essa etapa de ensino. Sobre esse assunto, Manuel Jacinto Sarmiento (1994) reúne aspectos que a diferenciam de outras fases escolares. Mesmo se referindo às características das escolas primárias portuguesas, digo que também retratam as nossas escolas.

[...] enquanto organização educativa, tem especificidades que condicionam o perfil e a identidade dos seus professores. [...] genericamente, se distinguem dos restantes por: ensinarem crianças de idade menor do que nos níveis de ensino subseqüentes; trabalharem em escolas com menor número de lugares docentes, e por conseqüência, viverem em muitos casos uma situação de relativo (ou total) isolamento; [...] exercerem o ensino, predominantemente, segundo um modelo de monodocência em classe autônoma; (p: 33-34)

Essas especificidades das séries iniciais do Ensino Fundamental não interferem somente no perfil dos professores que ali atuam, mas também das crianças que a freqüentam. Prova disso é que, para a sociedade em geral, esta etapa é tida como a fase mais importante, a sustentação da formação da criança. Nesse aspecto, a Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/96, é limitada, como anotam Pedro Demo (1997) e Miguel Arroyo (2000), pois utilizam o termo “ensino” e não “educação” ao se referirem ao Ensino Fundamental. Miguel Arroyo (2000) assinala não ser somente um jogo de termos, mas uma concepção subjacente a essa etapa, “[...] que reflete uma longa história de destaque do papel social da escola como tempo de instrução, de aprendizado das letras e das noções elementares das ciências. que reduz o papel da escola.” (p. 52).

A presença da crença de que A escola para as crianças das camadas populares é importante é contraditória às outras crenças e falas das professoras, que

dizem que essas crianças não valorizam a escola. Consciente, porém, de que as crenças realmente aparecem com um caráter contraditório, até no mesmo indivíduo, me proponho a analisá-la, mostrando tanto o lado positivo da escola para as camadas populares quanto questionando essa importância.

A relevância da escola para a formação dos sujeitos abrange diferentes aspectos, de apropriação dos diversos conhecimentos que integram o patrimônio da cultura social, desenvolvendo valores e habilidades para a utilização em benefício de seu projeto social. Não nos devemos, porém, esquecer de que a importância da escola não se limita à formação intelectual e política, mas também às necessidades mais pessoais. As relações que estabelecemos na escola, com os colegas, com os superiores, com as diferentes áreas do conhecimento contribuem para que possamos nos desenvolver em diferentes dimensões e, portanto, é importante que esse processo de formação seja algo rico e prazeroso. Com isso, estou expressando que, para que realmente se torne importante para a formação humana, não basta a escola ser oferecida para todos sem a preocupação com a qualidade da oferta da educação. Essa realidade ainda é muito presente no nosso País e abrange a população mais pobre, “escola pobre para o pobre”. Sobre esse assunto, Pablo Gentili (1994) se pronuncia:

Isso é particularmente crucial no campo da educação pública, no qual as desigualdades e injustiças da estrutura existente de poder são reproduzidas cotidianamente em nossas salas de aula...Quando questões de igualdade/desigualdade e justiça/injustiça se traduzem em questões de qualidade/falta de qualidade quem sofre não são aqueles que já tem suficiente qualidade, mas precisamente aqueles que não têm e que vêem em reduzidas suas chances de obtê-la, pelo predomínio de um discurso que tende a obscurecer o fato de que a sua falta de qualidade se deve ao excesso de qualidade de outros. (p. 22)

Sem negar a importância da escola para as crianças das camadas populares, é necessário analisar o papel que a escola pública assume na sua formação, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Pedro Demo (1999) acentua que essa educação oferecida aos mais pobres não tem condição de ser emancipatória, e acrescenta que “[...] o que menos os alunos têm feito na escola é aprender” (p. 64).

Considero que a escola é realmente importante para as camadas populares, mas é necessário estar atento para o fato de que ela pode tanto se caracterizar como um instrumento de dominação que busca disciplinar, conformar as pessoas, desde cedo, para aceitarem passivamente as condições desiguais a que são submetidas na sociedade, como uma possibilidade muito relevante de apropriação e transformação das elaborações culturais. Pablo Gentili (1995) faz uma consideração interessante sobre essa ambiguidade da escola:

Por causa dessa história, as escolas públicas e sua clientela proletária têm uma relação profundamente ambivalente. Por um lado, a escola corporifica o

poder do estado; daí a queixa mais comum de pais e estudantes: de professores/as que “não se importam”, mas que não podem ser obrigados/as a mudar. Por outro lado, a escola transformou-se na principal portadora de esperanças para um futuro melhor para a classe trabalhadora, especialmente onde as esperanças do sindicalismo ou do socialismo se extinguíram. (p. 22)

Mais especificamente no que se refere às séries iniciais do Ensino Fundamental, é necessário, questionar o discurso que diz ser a escola importante, pois nem sempre quando essa frase é pronunciada, expressa-se a mesma concepção, ou seja, importante por quê? E para quem?

Para compreender a crença de que a escola é importante para as crianças das camadas populares, trago alguns trechos retirados das entrevistas de Teresinha, pois somente essa professora manifestou tal crença, trazendo uma concepção sobre escola, que considerei extremamente rica para análise, em sua referência às necessidades dos seus alunos da escola pública.

A necessidade deles é de uma estrutura familiar, em primeiro lugar. Lá fora eles têm que ter uma estrutura de vida. Não ter só essa referência segura que é a escola. Porque isso eles têm aqui. Eu tenho consciência disso, porque eu não tenho um aluno evadido. Trinta alunos, todos até o final, porque para alguns alunos, aqui é a única estrutura que eles podem confiar está aqui, essas quatro horas e ninguém vai mexer neles, ninguém vai maltratar. Essa certeza eles têm da escola. (entrevista).

Nessa sua resposta fica visível a constatação, feita no capítulo anterior, de que a escola se encontra desvinculada da sociedade, assumindo o papel de redentora das mazelas sociais, em especial suprindo as carências que as famílias têm deixado em relação à formação das crianças. Ora, sabemos que a escola não é um mundo à parte da sociedade e tampouco essa “referência segura” que a professora menciona com tanta rigidez e o número de alunos evadidos não pode ser considerado como parâmetro de qualidade na escola atual.

Vale a pena mencionar o fato de que, várias vezes, durante o período de observação, fomos indagadas, por várias crianças, se a minha ida constante à escola objetivava ver os alunos mais comportados e que freqüentavam diariamente para poderem receber a Bolsa-Escola. Esse argumento foi utilizado pelas Professoras Teresinha e Margarida, para alcançar a disciplina e o interesse das crianças nas aulas. Dessa forma, não é possível dizer que as crianças tenham a clareza de que a escola é uma “referência segura”, mas sim, que são obrigados por seus pais e por normas legais a alcançarem um nível de escolaridade.

Trago, para a análise, um fato que percebi durante o período de observação, o qual demonstra como a escola pode ser um espaço de novidades e como as crianças mais pobres necessitam desse espaço. Ao mesmo tempo, busco demonstrar que essas experiências não são, muitas vezes, bem trabalhadas pelas professoras, no seu ambiente de trabalho.

Para comemorar o Dia do Estudante, na Escola Aquarela, no turno matutino, a direção escolheu dois filmes para serem projetados. O escolhido pela direção para as turmas que pesquisei foi *Dumbo*. Assim, ele foi passado em dois horários, dividindo os alunos por séries. Foi interessante notar que, no início da projeção, algumas crianças conversavam, mas estavam atentas e, entre mais ou menos sessenta alunos, somente um disse já haver assistido a esse filme. Foram as professoras presentes, com exceção de Mariazinha, no entanto, que mais conversavam. Chegando perto do horário do término das aulas, mas também de encerrar a atividade, a “turma de trás” começou a fazer barulho, estimulados pelos pais, que se encontravam no portão, apressando os filhos para irem embora. Antes de encerrar o filme, a direção distribuiu balas e pirulitos para os alunos e liberou os que queriam ir. Alguns alunos ficaram com Mariazinha até o final. Com esse fato percebi que pela carência das crianças que freqüentam as escolas públicas, não é difícil proporcionar-lhes experiências novas, mas o que realmente falta é que elas sejam valorizadas e incorporadas ao papel educativo dos/das professores/as, de forma a participarem mais efetivamente, criando um espaço adequado e desenvolvendo nas crianças o prazer de as vivenciarem. Se as atitudes das professoras, porém, frente às crianças, não demonstram essa valorização, como esperar que elas criem uma imagem positiva dessas atividades?

A convicção da importância da escola para as crianças das camadas populares, presente na Professora Teresinha, também ficou visível quando questionei em qual das duas escolas, pública ou privada, ela gostava mais de trabalhar, e ela respondeu:

A pública. Porque na pública eu acho que as crianças precisam muito mais de mim, do meu esforço, da minha dedicação como professor. Eu sinto que os alunos da escola particular, independente de mim, eles aprendem muita coisa em casa, porque têm acesso a computadores, a livros de literatura infantil, ajuda dos pais e a criança da escola pública, não. Só tem essa oportunidade aqui comigo, durante essas quatro horas. Se eu não souber aproveitar será um prejuízo pra elas. (entrevista).

A análise da crença da Professora Teresinha em relação à importância da escola para as crianças das camadas populares está alicerçada na visão de que os pais e o meio social de onde elas provêm, não são adequados para a sua formação. São convicções como essa que ajudam a fazer a escola como um espaço fechado e inviolável. É diante dessa compreensão que considero relevante ampliar o papel da escola, de forma abranger não somente a transmissão de conteúdos. Jacques Delors (1999) chama a atenção para a valorização da arte e da poesia na escola, quando diz:

[...] Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural. A preocupação em desenvolver a

imaginação e a criatividade deveria, também, revalorizar a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança ou do adulto. (p. 100)

É por esse caráter ambíguo da escola que os professores necessitam analisar o seu papel formativo, de modo a esclarecer, para si mesmos e para os seus educandos, em qual dessas perspectivas se sustenta.

A segunda crença apreendida diz que a escola é sufocante. Faz referência tanto ao posicionamento das professoras em relação ao espaço físico quanto ao sentimento delas frente à profissão que exercem e a todo o seu fazer-pedagógico. As primeiras professoras que me chamaram a atenção para essa crença foram Margarida e Mariazinha, no entanto, a percebi também em Cândida e Teresinha.

Duas questões nesse tópico é preciso esclarecer: a primeira é que, quando digo que todas as professoras têm essa crença, percebo que nem todas as têm na mesma intensidade, e a segunda é que, ao compreender que a escola é algo sufocante, não me pareceu que todas as professoras estavam se referindo a todas as escolas. No caso de Teresinha, por exemplo, o trabalho que ela realiza na escola particular parece ser satisfatório. As suas angústias foram mais claras em relação à Escola Aquarela, por ela apresentar as dificuldades comuns à maioria das escolas públicas. Cândida nunca expressou algum sentimento, de satisfação ou não, em relação à outra escola em que trabalha, também de natureza pública. No entanto, já relatou as dificuldades que enfrenta com o comportamento e a aprendizagem dos seus alunos nessa escola. A Professora Mariazinha, questiona o seu futuro nessa profissão. A sua falta de energia e o seu cansaço não são direcionados a alguma peculiaridade dessa escola, mas a algo muito “seu” diante das exigências da profissão docente. Já para a Professora Margarida, é necessário reconhecer que não se trata de algo frente a essa escola – até mesmo porque ao descrever a escola dos seus sonhos, disse que a Escola Aquarela era para ela a ideal – mas sim, das suas questões frente à profissão que executa, como, por exemplo, a desvalorização salarial e social, o desencanto com o comportamento e a aprendizagem dos/as educandos/as, sem esquecer, ainda, que a professora gostaria de ter seguido uma outra carreira profissional.

O mal-estar docente é foco de várias discussões atuais, tanto no plano nacional quanto internacional, diante da intensidade com que se expande nessa profissão. Esse quadro é ocasionado pelas condições psicológicas e sociais, tais como: as incertezas do papel que deve exercer, os julgamentos sociais contra o professor etc, mas também é resultante de outros fatores como, os que são enumerados por Fernando Gil Villa (1998): “[...] falta de recursos materiais e as condições de trabalho limitadoras da atuação docente, o aumento da violência nas instituições escolares e o esgotamento docente perante o acúmulo de exigências que

recaem sobre o professor!” (p. 19). Nesse sentido, acrescento um aspecto apresentado pela professora Margarida e que comumente é relacionado não somente pelos profissionais da área, mas por toda sociedade: a má remuneração, que atinge grande percentual dos educadores.

Ainda sobre as dificuldades encontradas para a efetivação do trabalho pedagógico, considero válido apresentar um aspecto discutido por Anália Batista & Wanderley Codo (1999) e Miguel Arroyo (2004), que se referem à influência da relação estabelecida entre os professores e seus alunos para a efetivação positiva ou negativa da imagem que eles têm de si próprios como profissionais e do seu trabalho pedagógico. É válido, nesse momento, citar Anália Batista & Wanderley Colo (1999), quando dizem: “[...] O trabalhador se observa no seu produto como num espelho, seu produto o interpela. Se a objetivação da sua subjetividade no aluno mostra uma face negativa (o aluno não aprendeu ou aprendeu muito mal), ele será recorrido por um frisson: sua identidade será atingida.” (p. 84).

Deste modo, como as professoras pesquisadas se deparam com muitas dificuldades para efetivarem o seu trabalho junto às crianças das camadas populares, reflete na sua auto-imagem e na compreensão que têm sobre a profissão que exercem. Cito, por exemplo, a fala da Professora Margarida, que em alguns dias chegava extremamente alegre e em outros aparentava nervosismo, dizendo que “está contando o tempo para se aposentar”. Vejamos, exatamente, como se expressou ela:

(...) Então, eu fico... mas também eu acho que já está na hora de parar (risos) estou fazendo isso só para completar meu tempo de serviço. Está faltando quatro anos para eu me aposentar. (entrevista).

É interessante lembrar que Margarida ainda não se aposentou, mesmo tendo cumprido o tempo de serviço, porque está esperando incorporar umas vantagens que só são disponibilizadas para quem tem um certo tempo em sala de aula e, como era diretora, está esperando ter esse direito. Sobre esse desejo de se aposentar, que ocorre porque a escola é vista como um lugar sem prazer e sem paixão, Rubem Alves (1994) nos diz: “Imagino que o poeta jamais pensaria em se aposentar. Pois quem deseja se aposentar daquilo que lhe traz alegria? Da alegria não se aposenta” (p. 09). Compreendo que podemos aprender com o poeta uma forma de tornar o nosso ofício e o local onde o exercemos algo mais prazeroso, pois assim realizaríamos nosso trabalho mais satisfatoriamente.

Em se tratando da professora Margarida, outro fato que me chamou muito a atenção foram as suas crises constantes de amigdalite. Em diferentes períodos de observação, ela estava sob atestado médico com esse mesmo problema de saúde. Por compreender que somos

um ser integral e que as nossas insatisfações e tristezas se refletem no nosso estado de saúde física, considero, com base em várias falas da professora durante a pesquisa, que essa doença é reflexo dos seus sentimentos frente à profissão. Outra consequência do tempo é o cansaço. Neste sentido, é importante acrescentar que o magistério não foi uma escolha de Margarida, foi por “oportunidade”. E, se tivesse “outra oportunidade”, ela sairia da área e faria o curso de Decoração, que realmente é do que gosta.

Também não foi uma descoberta própria a escolha do magistério para a Professora Cândida. Ela informa que foram as tias delas que, diante do seu gosto por crianças, achavam que ela deveria ser professora. Apesar de considerar que não foi exatamente uma escolha sua, ela diz que, na maioria das vezes, vem para a escola satisfeita, mas que não tem clareza se é realmente exercer essa profissão que ela quer para a sua vida. Em relação a esse sentimento de desvalorização da profissão docente, presente em Margarida e Cândida, Régine Sirota (1994) diz que: “[...] exercício de uma profissão cuja função é desvalorizada não somente pelo grande público, mas também por seus próprios atores, quer seja em termos da escolha da profissão, quer seja em seu exercício” (p. 131).

Enquanto Margarida enfocou na entrevista a sua sensação negativa frente à profissão que realiza, mais ligada à desvalorização socioeconômica, para a Professora Mariazinha, o agente da insatisfação é o espaço físico. É diante dessa insatisfação que ela descreve como seria uma escola mais agradável:

(...) Uma escola mais colorida, que oprima menos, não! Que não oprima. Porque a gente tem aqui esse espaço, por exemplo, eu acho que é um espaço bom, a estrutura dela eu acho boa, mas a escola tem determinados lugares aqui que oprime muito a gente, ela dá limites muito contundentes para movimento da gente. Este espaço da escadaria me incomoda muito. A descida também me dá mal estar, e as salas – que a gente sempre reclama de espaços que são pequenos, mas também grande demais, com uma acústica ruim - ele dá um mal-estar na gente, principalmente no professor. (...) Com cores alegres, porque essa escola é escura e ela às vezes parece grande demais. (...) Não têm muitos lugares para as crianças ficarem juntas, para brincarem de pega-pega e outras brincarem de corda. Então, congestiona muito quando os alunos se juntam. A escola que eu construiria, se eu construísse uma escola, ela teria espaços abertos maiores, mais agradáveis. (entrevista).

É visível sua sensação de incômodo e de mal-estar. Concordo com a professora, quando ela fala dessa necessidade de espaços mais adequados para a convivência das crianças. Diante, entretanto, das inúmeras vezes em que a professora mencionou, durante a entrevista, sua sensação de falta de energia, esgotamento e sentimento de opressão, percebi que não se referia somente ao espaço físico da escola, mas às inúmeras exigências da profissão docente.

Já a Professora Teresinha, ao descrever como concebe uma escola mais satisfatória para si e para os alunos, diz que:

Em primeiro lugar, teria que ser um ambiente prazeroso, onde as pessoas gostassem de trabalhar e as crianças gostassem de vir, entendeu? (entrevista).

Diante dessa descrição, observo que essa professora já percebeu a importância do prazer para a efetivação do processo pedagógico, ou seja, dos educandos e educadores sentirem alegria em estar juntos, de aprender e de ensinar mutuamente como um caminho lúdico, o que também favorece a aprendizagem. Diante dessa resposta, questionei como avaliava a Escola Aquarela e, na sua resposta, é possível perceber que ela não caracteriza essa escola como um ambiente agradável. Vejamos:

Eu não vejo que as crianças nem os professores venham aqui com tanto prazer assim. Os pais nem participam. Às crianças vem por obrigação, às vezes me parece algo meio morto. Sei lá! (Teresinha - entrevista).

Considero que, mesmo a escola precisando de mais doses de alegria, de prazer, tanto para os professores quanto para as crianças, ela está viva - nos sorrisos das crianças, nos desejos e esperanças que ali se encontram presentes, nas relações humanas que se estabelecem. Miguel Arroyo (2000) expressa satisfatoriamente este fato quando diz:

[...] Acreditamos que a escola está viva, porque nela interagem pessoas, com ânimo e desânimo, mas vivas porque humanas. Por maior que seja a desumanização a que as estruturas sociais e políticas submetem a infância, a adolescência, a juventude e a vida adulta que frequenta a escola pública e, por mais que descaracterizem os docentes, podemos encontrar sinais de procura da sua humanidade e dignidade, na luta por seus direitos. (p. 137)

A escola assume uma posição muito ambígua para as crianças, em especial as que frequentam as escolas públicas, pois, ao mesmo tempo em que é importante para sua formação, é também um lugar de desânimos e frustrações. Um dos aspectos que causam essa sensação de desânimo é a oposição bem nítida entre dever e prazer e a prevalência do dever, das obrigações. Muitos professores acreditam que, quanto mais sacrifícios apresentar, uma atividade, mas importante será para o desenvolvimento da criança.

Outro aspecto que influencia para que a escola seja algo desinteressante é a preocupação excessiva com a disciplina. Assim, a escola assume, muitas vezes, o papel de vigiar e de punir os que não obedecem categoricamente os seus preceitos. Para alcançar essa disciplina, a escola nega os investimentos afetivos, a alegria, a imaginação, as relações interpessoais, o riso, a comunicação, o jogo, a brincadeira. Esses aspectos, além de tornarem a escola mais viva, permitem também as crianças criarem e assumirem uma atitude mais

prazerosa frente a essa instituição educativa. É sobre isso que Maria Cândida Moraes (1997) se refere, ao declarar que:

Na escola, continuamos limitando nossas crianças ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar. Reduzidas em sua criatividade e em suas possibilidades de expressão, as crianças encontram-se também limitadas em sua sociabilidade, presas à sua mente racional, impossibilitadas de experimentar novos vãos e de conquistar novos espaços. (p. 50)

Mesmo sabendo que na Educação Infantil as crianças não vivenciam adequadamente atividades prazerosas, é ao ingressar no Ensino Fundamental que elas são mais requeridas a priorizar o racional e serem introduzidas nas noções de disciplina, obrigação, responsabilidade, exercícios. Sobre isso Nelson Carvalho Marcellino (2003) nos fala que

[...] Antes, havia a possibilidade de vivências prazerosas, sem compromissos, e o tempo mágico das brincadeiras estava ao alcance das nossas mãos; agora, a obrigação sistematizada introduzia o tempo do relógio e o “dever de casa” invadia o reino encantado, o reino do lúdico. Parodiando Althusser, podemos dizer que a infância é hoje o período da vida em que se fica entalado entre a obrigação e o prazer, entre o reino da escola e o reino do lúdico. E a nossa conformação social tende a nos empurrar cada vez mais para dentro desse reino escola, onde imperam os valores da sociedade neoliberal: racionalidade, produtividade, eficiência, eficácia, competitividade, sucesso financeiro. (p. 18)

Desta maneira, entendo que a cada nível que a criança evolui dentro da escola, a idéia de obrigação vai se tornando mais complexa e a possibilidade de vivências lúdicas vão ficando mais escassas. A escola, com essa posição contribui para que cada vez mais cedo as crianças neguem a sua infância e sejam incorporadas ao mundo adulto. Sobre o papel da escola em buscar tornar o comportamento adequado da criança às necessidades sociais, Ilma Veiga & Maria Helena Cardoso (1995) nos dizem que:

Nesse sentido, a escola é um aparelho de aprender, onde a pessoa, em cada nível e momento, é ajustada e permanentemente utilizada no processo geral do ensino. É um sistema preciso e eficiente de comando, para se conseguir o comportamento desejado. [...] Em cima delas estrutura-se a escola, cuja função é converter o real em “coisa morta”. Não realiza trabalho de reflexão, apenas reproduz e consome. Não se compreende o real histórico que se encontra no saber e no não-saber. (p. 30)

Entende-se que a escola não é algo imutável. Ao contrário, a concepção de escola que está impregnada na maioria das pessoas é fruto de teorias, visões e interesses que contribuíram para que a compreendêssemos assim. Georges Snyders (1993), no entanto, assume no seu trabalho uma perspectiva esperançosa em relação à alegria na escola. Para ele, a escola atual já contém elementos válidos de alegria (p. 12) e defende-a no momento presente, denunciando o posicionamento desta instituição que vêm, em nome do futuro, negando a alegria no momento atual.

Considero que um dos fatores que interfere para que a escola seja um espaço desinteressante é a divisão que os/as professores/as fazem entre dever e prazer, sendo que a escola quando não exclui, oferece um tempo muito restrito à presença do prazer. A possibilidade de atividades mais prazerosas, na escola, é vivenciada como prêmio por ter cumprido, satisfatoriamente, o dever. Com essa atitude dicotomizada entre dever e prazer, que não afeta somente os estudantes, mas também os professores, a escola torna-se realmente desagradável, desinteressante e, assim, abrem-se brechas para que as crianças busquem opções, na maioria das vezes desaprovadas pela escola, para que se prolonguem os momentos agradáveis e não cumpram as obrigações, tais como: brincar durante às aulas, inclusive com os brinquedos e figurinhas que trazem de casa, as meninas se pintarem durante as aulas e as conversas com os colegas, dentre outros. Nessa mesma direção, Hugo Assmann (1998) alerta:

O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. [...] Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário. (p. 29)

Essa necessidade de valorizarmos o prazer na escola, apontado pelo referido autor, é muito importante, pois observo que, ao mesmo tempo em que as professoras pesquisadas expressam seus sentimentos de que a escola é algo sufocante, contraditoriamente, elas não buscam realizar um trabalho de transformação, tornando-a mais agradável. De forma geral, elas se sentem inseguras, ameaçadas e resistentes a qualquer proposta pedagógica que as façam repensar e modificar a prática. Considero importante assumir-se um papel inverso do que foi adotado historicamente, de mantenedora do *status quo*, pois nem as crianças nem a sociedade nem o professor encontram-se satisfeitos com essa instituição. Essa utópica renovação da escola não poderá abdicar do sonho, do desejo, da alegria, do respeito. Para isso há de se analisar, refletir, discutir e combater a crença na qual se assimila que: NÃO POSSO FAZER NADA! É assim que sintetizo a crença das Professoras Margarida, Cândida e Teresinha frente ao seu sentimento de impossibilidade de resolução dos problemas enfrentados na realização do seu trabalho pedagógico. A maior dificuldade com que me deparei, ao tentar escrever sobre essa crença, foi como discuti-la, sem indicar que o professor “pode tudo”, pois essa não é a minha compreensão e para tanto, me apoio na afirmação de Gimeno Sacristán (1995) quando diz:

Quando se responsabiliza os professores por aquilo que acontece nas aulas, esquece-se a realidade do contexto de trabalho. As regras a que a realidade do “posto de trabalho” do professor se submete encontram-se bem definidas antes de ele começar a desempenhar “muito pessoalmente” o papel

preestabelecido. Os numerosos trabalhos sobre a socialização e a acomodação profissional dos docentes são bem conclusivos, relativamente a este assunto. (p. 72)

Mesmo não querendo passar a imagem de onipotência, desse profissional, frente às dificuldades que se apresentam em sala de aula, também percebo que, muitas vezes, eles se eximem de tomar uma atitude que busque intervir na melhoria da qualidade do trabalho que realizam e caem na inoperância.

Exemplo que considero explicativo desse sentido é quando a Professora Teresinha fala como considera que deveria ser a proposta pedagógica dessa escola, isentando-se da responsabilidade de realizar um trabalho na linha que ela considera mais adequada, pois não existe controle que a impeça de viabilizar um trabalho diferenciado.

Eu traria o conteúdo por temas, assim ... que fosse prazeroso para se trabalhar, traria um tema e trabalhava com as crianças por unidade ou quinzenalmente e dentro desse tema criaria atividades que desenvolvessem as habilidades que ela precisa pra ser aprovada, promovida. (entrevista).

Na verdade, essa proposta que a professora vivencia na escola particular, como afirmou posteriormente, é mais trabalhosa do que seguir os conteúdos apresentados no livro didático, distribuído nas escolas públicas. Assim, mesmo sabendo da importância de se trabalhar por tema para a aprendizagem das crianças, parece-me ser mais cômodo orientar o seu trabalho, seguindo o livro didático.

Diante das dificuldades enumeradas pelas professoras, tais como falta de material, número excessivo de alunos na sala, dificuldades de aprendizagem, é possível dizer que muitos/as professores/as assumem a atitude de “cruzar os braços”, acreditando que nada pode ser feito por eles. A Professora Cândida relatou como as dificuldades presentes na turma de alunos em que trabalha interferem na realização do seu trabalho:

Olha! Eu acho que eu faço o trabalho dentro do que eu posso, diante do perfil da turma. Em relação à leitura e a escrita, têm alguns que não vão passar por causa disso. Então, eu acho, que deve ser alguma coisa que eu não consegui fazer, descobrir algumas dúvidas, porque já tive conversa com os pais, com a diretora da escola, com as colegas não consegui fazer com que esses meninos avançassem. (entrevista).

Outro comentário da referida professora, que merece ser analisado, é quando assinala que não utiliza atividades lúdicas, porque “não tem muitos materiais lúdicos”. Na verdade, essa crença de que necessita ter materiais específicos para que as atividades lúdicas se encontrem presentes imobiliza os professores e impede que as crianças possam vivenciar os prazeres dessas atividades. Não há materiais que sejam lúdicos em si, nem mesmos os

brinquedos nem os jogos o são *a priori*, mas é o caráter que damos a ele ou a outro material qualquer que os faz ser lúdicos.

O sentimento que se apresenta para os/as professores/as, que buscam intervir positivamente na melhoria das inúmeras dificuldades encontradas para a realização do seu trabalho pedagógico, é de incompetência. São tantos os problemas enfrentados cotidianamente na escola, que a busca pela competência é muito grande. É importante, porém, esclarecer que tal competência não se encontra, somente, nem no domínio das teorias das diversas áreas que embasam as discussões pedagógicas, tampouco somente conhecendo a realidade concreta da escola em que atua. A competência do professor não pode ser vista univocamente, e precede também da discussão coletiva dos problemas enfrentados, ou seja, é uma dificuldade muito grande dos grupos de professores/as resultante do individualismo da sociedade capitalista.

Do mesmo modo, observei na Professora Teresinha esse sentimento de incapacidade, mas somente em relação ao seu trabalho na escola pública. As inúmeras comparações que ela faz em relação à estrutura da escola privada em detrimento da estrutura da escola pública demonstra que na escola pública, pouca coisa é possível. É interessante notar que isso é tão forte na referida Professora, que, mesmo quando algumas questões dependem do seu empenho, ela menciona o seu sentimento de que muito pouco pode ser feito. Percebo, ainda, na fala dessa professora, que a aprendizagem dos seus educandos da escola particular e o reconhecimento da administração da escola, que ela diz ser muito presente, é motivo para que ela não se mobilize ou, ao menos, não se incomode com seu comportamento como professora da escola pública.

Compreende-se que a elaboração de uma proposta educacional realista, que se oponha à crença da impossibilidade do trabalho pedagógico, não pode negar a complexidade do trabalho educativo que se faz na escola, inclusive, sabe-se que muitas das dificuldades que refletem na escola são originadas não nesse espaço, mas das relações desumanas que ocorrem na sociedade. Dessa forma, não devemos conceber o professor como herói, mas também não como impotente, o que não cabe nada fazer para a melhoria de vida das crianças das camadas populares. A esse respeito António Nóvoa (1995) se expressa com bastante propriedade, quando diz:

O amanhã da profissão docente - um amanhã que organize o hoje - não está certamente numa visão idílica do papel da escola e dos professores, cuja ilusão não é mais possível nos dias de hoje (lembre-se, no entanto, que denunciar a *ilusão* não é renunciar a ter *esperança*). Os professores não são certamente os “salvadores do mundo”, mas também não são “meros agentes” de uma ordem que os ultrapassa. Só através de uma reelaboração permanente

de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de acção que não podem *mudar tudo*, mas que podem *mudar alguma coisa*. E esta *alguma coisa* não é *coisa pouca*. (p. 40)

Diante dos elementos apresentados nessa crença, é importante expressar que, mesmo não considerando as professoras como responsáveis por todos os males e melhorias da escola, é impossível negar que o trabalho que elas realizam na instituição pode “fazer a diferença” na formação dessas crianças, em diferentes sentidos. É necessário, se queremos realizar um trabalho educacional mais significativo para as crianças da escola pública, que as professoras avaliem as atitudes que assumem, inclusive muitas vezes omissas com essas crianças.

Entendo dessa forma, que o sentimento de insatisfação das professoras está ligado a outra crença, a qual apresentarei agora. Queria uma sala homogênea! Quando me refiro a essa crença, estou expressando tanto o desejo das professoras de que todos os alunos se comportem e aprendam igualmente, tendo os “melhores” alunos como parâmetro, quanto à crença de que, independentemente do contexto socioeconômico e histórico as crianças devem se comportar da mesma forma. A presença dessa crença foi percebida de modo marcante nas Professoras Margarida e Teresinha.

Essa crença foi detectada na primeira observação que fiz à sala da Professora Margarida, quando esta expôs as dificuldades que encontrava em trabalhar com esses alunos que “são tão heterogêneos” Sem negar o caráter de veracidade dessa fala e também as dificuldades em se trabalhar com alunos, em diferentes etapas do conhecimento, de interesses e de comportamento, tendo que dar conta de uma grade curricular tão rígida, penso que esse desejo da professora, que também é de muitos outros professores, é algo ingênuo, pois querer uma sala uniformizada é extremamente difícil, senão impossível. Sobre essa homogeneização, Áurea Guimarães (1996) nos fala que:

A escola, como qualquer outra instituição, está planificada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: *quanto mais igual, mais fácil de dirigir*”. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadrinham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. (p. 78)

Outra observação que percebi durante a prática de Margarida, é que ela ainda pede que os alunos pintem o desenho mimeografado, que ela distribui, igual ao do livro. Essa solicitação da professora, tanto oferecendo o desenho pronto quanto solicitando que todas as crianças “sigam um modelo”, impede que as crianças desenvolvam a sua criatividade, a forma pessoal de querer expressar a sua compreensão, além de buscar enquadrá-las.

O que, porém, mais me chamou atenção na atitude dessa professora e também em Teresinha, é que a sua atenção é voltada primordialmente para os alunos que têm maior facilidade de aprendizagem. Margarida repetiu, inúmeras vezes que

Se ela ensina e uns aprendem, os que não aprendem é porque não querem aprender. (notas de campo).

Com essa crença na aptidão dos melhores, a Professora se exime de qualquer responsabilidade pelos alunos que, por algum motivo, não aprenderam. Essa fala da professora demonstra a sua percepção de que todos aprendem da mesma forma e, com isso, os que não conseguem aprender têm culpa. Interessante é relatar que, durante a terceira observação que fiz da aula dessa professora, percebi um aluno com forte problema de visão e, com certeza, esse e outros problemas interferem na aprendizagem das crianças, mas isso não foi notado por ela.

Outra frase marcante no seu discurso dizia que “cabe a ela se preocupar com ‘os que querem alguma coisa’”. Essa crença é tão arraigada, em Margarida e Teresinha, que toda a sua atenção é voltada para os alunos que já sabem o conteúdo ou não dão trabalho para aprender. Durante as aulas expositivas e na correção dos exercícios. Ambas as professoras só ouvem as crianças que respondem corretamente. Percebi, ainda, que a atenção é bem maior aos alunos que se sentam na frente e aprenderam o conteúdo.

Essa crença se manifesta, ainda, pela valorização exacerbada dos alunos que respondem corretamente. A Professora Teresinha, por exemplo, chega a saudar, batendo na mão, dos alunos em sinal de aprovação, Margarida fica alegre e parabeniza esses alunos perante a turma. Ao exaltar as atitudes que os professores consideram louváveis em alguns alunos, elas objetivam reforçar esse comportamento que consideram adequado, ao mesmo tempo em que buscam introjetar nos demais as normas valorizadas na escola. Sobre esse aspecto, Theodor Adorno (2000) nos diz que:

[...] O processo civilizatório de que os professores são agentes orienta-se para um nivelamento. Ele pretende eliminar nos alunos aquela natureza disforme que retorna como natureza oprimida nas idiosincrasias, nos maneirismos da linguagem, nos sintomas de estarecimento, nos constrangimentos e nas inabilidades dos mestres. Triunfarão aqueles alunos que percebem no professor aquilo contra o que, de acordo com seu instinto, se dirige todo o sofrido processo educacional. (p. 110)

Ainda tentando entender o que pode causar essa negligência em relação aos que não aprendem, relato outro episódio observado durante a aula da Professora Margarida:

A Professora pediu para que os alunos fizessem uma redação. O aluno tido como o mais danado devolveu o material mimeografado dizendo que não sabia fazer. Isso foi visto como

desinteresse. A Professora não tentou explicar para esse aluno como resolver. Observei, no entanto, que o aluno conversava durante a explicação da Professora. (notas de campo).

Penso que talvez a posição de abandono de alguns alunos por parte dessas professoras pode ser resultado de uma série de tentativas que não tiveram êxito. De outro lado, a tarefa de educar em torno de trinta alunos com ritmos e níveis de aprendizagem diferentes não é fácil. Tarso Mazotti (2000) expressa essa exigência sobre nós professores/as quando expressa o fato de que: “Nós não escolhemos nossos alunos (nem eles a nós); porém na sociedade moderna exige-se que ensinemos a todos eles. Temos que ser eficientes, ensinar a todos, no mesmo ritmo, e trabalhar para que eles aprendam tudo o que o programa determina, no mesmo ritmo” (p. 31).

Diante da realidade que todos/as nós professores/as assumimos, é necessário ao menos estarmos atentos às dificuldades que eles apresentam, percebendo o que é possível ser feito para que o nosso fazer pedagógico não seja tão inócuo, ou, pior ainda, que contribua para a segregação social tão forte na nossa sociedade. Percebi na sala da Professora Teresinha, por exemplo, que alguns alunos não fazem o que é solicitado porque realmente não sabem e não por desinteresse. Esse acontecimento retrata muito bem isso:

Quando a professora pergunta quem leu o texto em casa e quem sabia a lição e um aluno diz que não sabe, ela reclama, dizendo para ele deixar de brincadeira. (notas de campo).

Expressar as suas dificuldades, de forma nenhuma é desinteresse, mas é pedir ajuda para que realmente aprenda. Com essa afirmação, porém a professora Teresinha demonstra, novamente, que é muito mais fácil fechar os olhos para as dificuldades da sala de aula. Assim ela não tem que buscar opções, inclusive, tendo de encarar as suas próprias dificuldades em desenvolver a aprendizagem de todos. Mesmo quando não se dão conta conscientemente desse aspecto, no entanto, penso que o fato de saber que nem todos realmente aprendem incomoda as professoras de alguma maneira.

Percebo no exercício profissional dessas professoras, até mesmo as que estão há poucos anos exercendo o seu papel pedagógico, um sentimento de desconforto e desencanto diante da realidade da escola pública. Esse desconforto ocasiona, também, certa saudade das escolas e dos estudantes que a freqüentavam, que, mesmo não sendo claro para elas, eram provenientes das classes média e alta. Esse sentimento encontra-se presente, porque não se analisa o fato de que, tanto a escola como as crianças que fazem parte desse contexto educacional são históricas e, portanto, são influenciadas pelo contexto sociocultural da época atual. Bernard Charlot (1986) posiciona-se, acentuando que:

[...] Aceita estender o benefício da educação a um número maior de crianças, mas não procura reconsiderar a educação ao mesmo tempo que as bases sociais da escola mudam, pois ela define a educação com referência a uma natureza humana que é idêntica em todas as crianças, mesmo se apresenta graus de perfectibilidade. Os fracassos da educação não serão, portanto, considerados como fracassos pedagógicos e sociais, mas serão imputados à natureza da própria criança. (p. 136)

Isso se agrava se as crianças são oriundas das camadas populares, pois, mesmo o quadro de professores/as das séries iniciais atualmente não sendo formado por membros das classes mais abastadas, as suas crenças estão alicerçadas na visão da classe dominante. Esse problema se torna ainda mais grave porque os/as professores/as não refletem sobre seu trabalho pedagógico, não sendo autônomos diante do processo.

Outra posição assumida na escola, no sentido disciplinar e de todos se comportarem igualmente, é a “cultura da fila”. Esse comportamento é assumido nos diferentes momentos: início e término das aulas e do recreio e na hora de receberem o lanche distribuído na escola etc. Outro aspecto que também deve ser mencionado é a exigência dos alunos virem fardados para a escola, fato esse determinado pela Secretaria de Educação Municipal. Tanto uma exigência quanto a outra, entretanto, não conseguem a adesão de todos os estudantes que a qualquer oportunidade transgridem essas normas. Laurizete Ferragut Passos (1996) nos diz que:

É do espaço das filas, de cabeça atrás de cabeça, da rotina dos horários, do tempo limitado para cada atividade, dos conteúdos estagnados, das provas homogêneas, que podem emergir formas de relação que ultrapassem o controle e o poder instituído para configurar uma dinâmica de troca, de ação e interação, de luta contra a submissão, que se expressa nas rotinas e relações sociais que caracterizam o cotidiano escolar. Os próprios alunos vão impondo à escola a necessidade de mudança. (p. 123)

Assim, constato que, mesmo presentes na escola tentativas de uniformização, da negação da diferença, também é possível encontrar formas de resistência, lutas para que não haja submissão a essas imposições. Assim, a escola é visceralmente um campo de forças antagônicas. Compreender essa tensão na/da escola é saber que, na interação educando educador, o contexto é determinado por ambos os atores e não univocamente. Dessa forma, não há duas turmas iguais, mesmo que seja com o mesmo professor.

É necessário reconhecer que a concepção uniformizante, presente nos professores, também encontra eco nas políticas educacionais. Os próprios professores são cobrados para que cumpram conteúdos e que seus alunos adquiram conhecimentos, sem observar o contexto em que esses professores atuam e quais são as dificuldades que eles enfrentam no seu cotidiano. Mesmo quando as escolas fazem parte da mesma rede de ensino, as realidades dessas escolas são diferentes e, com isso, os professores, preocupados em cumprir as

exigências que lhes são postas, não vêm as necessidades dos seus educandos. Sobre esse aspecto Miguel Arroyo (2000) se expressa da seguinte maneira:

[...] Sei que a tentação mais fácil e atraente, porque mais fácil, é administrar carteiras e material, crianças e mestres, cargas horárias... Tudo como objetos, quantificados, cortados e recortados, unidos ou separados. Nivelar tudo e todos. Nem sempre o mais fácil é o mais pedagógico. As normas nivelam tudo, coisificam as pessoas e desfiguram identidades e diversidades humanas e pedagógicas. Educandos e professores tratados como números. Ignoram-se os tempos pedagógicos das escolas e dos coletivos de profissionais. Os alunos deixam de ser crianças, adolescentes em um ciclo de seu desenvolvimento humano, e são normatizados, enquadrados como coisas, por critérios cronológicos que nada têm a ver com os tempos do seu desenvolvimento, mas têm a ver apenas com os calendários civis e escolares. (p. 65)

É importante que os/as professores/as também estejam atentos/as a essa normatização a que são submetidos/as e busquem formas de realizar seu trabalho sem esse controle tão rígido.

Outra característica da homogeneização é o entendimento do que é socialização pelas professoras. Esse aspecto educativo é compreendido não como respeito às diferenças mas como aceitação passiva às normas impostas, tornando o mais idêntico possível o comportamento das crianças. Percebi, durante essa pesquisa, única experiência que não caminha nesse sentido, pois todas as vezes que as professoras falavam sobre as crianças, elas nunca mencionavam esse respeito às diferenças. Somente a Professora Mariazinha compreende a socialização, levando esse aspecto em consideração:

A socialização eu vejo que eles não se maltratam. Tem um ou outro que tem mais isso que eu não posso chamar perversidade, mas tem um ou outro que já agride o colega, mas não têm muitos. Graças a Deus! Eles brincam mais do que brigam. Eles brincam bastante, eles se dão bem, eles se ajudam. Eles não têm dificuldades, como é que eu digo?... o diferente pra eles não é motivo de discriminação, porque a gente tem na sala alguns que são muito diferentes e eles acolhem. Diferença de comportamento mesmo, no desenvolvimento. (...)Então, quando ele desenha, ele se acomoda e os outros meninos compreendem e não ficam pedindo o papel pra desenhar, por exemplo, ou desconcentrado do que está fazendo porque ele está desenhando. Tem a compreensão de que é o melhor que ele fique desenhando, é o que ele pode fazer naquela hora. Eles não ficam perguntando: “por que é que fulano está fazendo isso?” Eu acho que esse é um ganho muito grande de socialização. A compreensão da diferença do outro. (entrevista).

Enquanto para a maioria das professoras pesquisadas a ênfase na socialização das crianças significa a aceitação de todas as regras da disciplina, a Professora Mariazinha enfatiza justamente o respeito à diferença como elemento rico. A importância da socialização enfatizada por teóricos como Jean Piaget e Lev Vygotsky não é no sentido de negar as individualidades, ao contrário, é como cada um pode ser o que é, único, sabendo conviver com o outro, que também é único. Entendo que aprender a perceber e trabalhar com a

individualidade não é algo fácil para os/as professores/as. Ao contrário, requer um preparo no sentido de aceitação das diferenças do outro e para tanto, faz-se necessário que eles também reconheçam suas diferenças, no sentido de ver o mundo, as pessoas, a vida e, assim, compreender que todos têm o direito de ser diferentes e é justamente aí que se concentra a riqueza de sermos humanos. Para a Professora Mariazinha, essa compreensão ficou mais forte com o nascimento da sua filha, conforme ela mesma expressa:

O que determinou essa forma de trabalhar? Eu sempre fui um pouco “ovelha negra”, mas eu também tinha muita timidez. Eu era muito tímida pra poder botar no mundo essa diferença e depois que nasceu a minha primeira filha, que é uma criança muito diferente, porque nasceu com algumas dificuldades que algumas crianças normalmente não nascem, é que eu tive que criar um outro paradigma de relação com o mundo pra poder cuidar dela de tal forma que ela pudesse entrar no mundo com possibilidades e limitações, mas com possibilidades, também. E foi um exercício grande de adaptação, mesmo e de apostar, de acreditar que a gente tem limites e possibilidades. Que a gente pode não fazer, mas que a gente pode fazer, também. É mais ou menos isso. E o trabalho com ela, que eu considero um trabalho, que é uma coisa de mãe e um trabalho de educadora também, foi um período relativamente longo e me fez acreditar que é possível a gente trabalhar com as diferenças, é possível a gente se sensibilizar pra está aprendendo com o outro. Então, basicamente o trabalho que eu tenho em na sala de aula, que é um trabalho de vida também, foi muito influenciado por isso: pela atitude de ser mãe, pela oportunidade de ser mãe de uma criança diferente. Abriu mais ainda pra mim isso, né? Me disse assim: É possível! Né? (entrevista).

A experiência contada pela Professora Mariazinha mostra que, no exercício da nossa profissão, constam, também, elementos de nossa subjetividade. Uma educação que rompa com a normatização, com a homogeneização deve ser uma educação que possibilite uma convivência harmônica e enriquecedora entre os indivíduos no respeito e compreensão da sua singularidade da expressão de sua subjetividade. Esse respeito, contudo, não virá somente pela via da razão, mas com um trabalho intenso de outros aspectos humanos, pois abrir-se para o novo requer outras sensibilidades, exigindo um trabalho muito intenso com dimensões emocionais e espirituais. Para que esses elementos sejam desenvolvidos na escola, é necessária uma reavaliação de alguns aspectos, como, por exemplo, a compreensão e uso do tempo na escola. É impossível negar a importância dada do fator tempo na escola. É só olhar para os calendários; para as sirenes ou sinetas que servem para demarcar as “tantas horas” em que é dividido o período em que as crianças permanecem esse ambiente: hora de entrar, hora de sair, hora de brincar, hora da leitura; hora de ficar quieto... Sem esquecer os períodos maiores – período de prova, de planejamento, de começar, de terminar... O tempo da escola não é, todavia, organizado levando-se em conta as necessidades próprias daquela instituição específica, muito menos das necessidades e desejos dos educandos. É homogêneo e útil, em decorrência da visão capitalista que norteia a nossa sociedade, onde tudo o que se faz tem em

vista um “produto”. Não se pode perder tempo! Tem que se cumprir 800 horas ou 200 dias letivos. E é dessa forma que ele é mensurado e dividido na escola.

Essa discussão relacionará as suas crenças sobre o tempo e a influência deste na vivência da *ludicidade* e das atividades lúdicas na escola. Assim, a partir da crença de O tempo da escola deve ser bem utilizado, desenvolverei outras convicções assim descritas:

- ✓ Tudo tem a hora certa!
- ✓ O recreio não tem valor educativo!

Nessa penúltima crença, aparece outra que chamei “Eu utilizo jogos e brincadeiras para preencher o tempo”, que questiona a clareza desse momento certo para a utilização dos jogos.

A importância do tempo é tão marcante no fazer pedagógico que estarão presente nessa discussão todas as professoras pesquisadas, seja em relação às suas falas, seja as atitudes tomadas por elas que possibilitem conhecer as suas crenças nesse aspecto.

Meu primeiro foco é a crença que compreende O tempo da escola deve ser bem utilizado! O primeiro fato que trago para ilustrar essa crença foi percebido nas atitudes das Professoras Teresinha e Cândida, quando, depois de terem passado vários exercícios do livro didático, inclusive com questões repetitivas, quando chegou no momento de desenharem, atividade também solicitada no livro didático, o período dedicado a essa atividade foi insuficiente, tanto que quase todos não conseguiram finalizar. A Professora Cândida, inclusive, disse que eles poderiam concluir depois. Já na turma da Professora Teresinha, observei que a grande maioria não conseguiu nem pintar o desenho, porque já tinham apresentado outros exercícios para serem feitos.

Após a leitura de um texto do livro de Língua Portuguesa, a Professora Teresinha solicitou que os alunos ilustrassem o texto numa folha de ofício. A professora disse que deixaria os alunos livres para desenharem como quisessem, ao mesmo tempo que buscava uma lógica em relação ao texto e ao desenho, inclusive direcionando os elementos que deveriam constar na atividade. (...) O tempo dedicado a confecção do desenho foi muito pouco, não possibilitando os alunos pintarem naquele momento para poderem se dedicar a responder os exercícios de interpretação do texto lido. (notas de campo).

Diante da atitude dessas professoras, concluo que as suas compreensões dizem respeito ao fato de que só é bem utilizado o período escolar se for dirigido ou relacionado para o ensino ou avaliação dos conteúdos. Qualquer atividade que fuja desse terreno é considerada “perda de tempo”, “momento roubado ao ensino”, como nos fala Miguel Arroyo (2000). É possível identificar, na citação de Regina Leite Garcia (2000), a mesma compreensão de Miguel Arroyo quando expressa que para os professores:

[...] tudo o que não seja aula formal na sala de aula, com trabalho no quadro, livro aberto, muito dever de casa e avaliação “muito severa”, é perda de tempo, num mundo tão competitivo, em que é preciso aproveitar o tempo, ao máximo, na corrida para o sucesso. Recreio, aula de arte, aula de educação física, qualquer atividade fora da sala de aula, tudo é perda de tempo, na avaliação do Banco Mundial, de onde emanam todas as diretrizes da Educação Brasileira hoje. (p. 7-8)

A Economia de tempo é um elemento central no ordenamento das ações educativas, segundo a *Didática Magna* de Comenius (1957). Com tais atitudes, como as que relatei há pouco, observo que os pressupostos comenianos continuam ainda presente na escola e na prática de muitos professores.

Estar atento a esses aspectos possibilita compreender que as crianças das camadas populares, que freqüentam as escolas públicas, estão privadas de atividades que desenvolvem seu crescimento intelectual, mas também que a forma de apreensão dos conhecimentos necessários a sua formação é limitada, repetitiva, sem os atrativos necessários. Já as crianças oriundas das classes mais abastadas têm acesso às formas mais criativas de apreensão dos elementos culturais da humanidade. Atentar para isso talvez nos possibilite compreender melhor algumas reações de desânimo e indisciplina apresentadas pelas crianças das camadas populares.

Vale a pena chamar a atenção para o fato de que o controle do tempo na escola não incomoda somente os educandos, mas também as professoras. A este respeito, considero ilustrativa a fala da Professora Mariazinha:

Outro entrave é o tempo pedagógico, a exigência desse tempo pedagógico, que a gente tem que ficar, como é que eu digo (pausa) tem uma rigidez nesse tempo pedagógico de sala de aula, de conteúdo. É uma coisa, assim, meio que mecânica mesmo no trabalho com os alunos. É uma exigência acima da gente e aí eu acho que falta um coordenador pedagógico, também, para orientar essa divisão desse tempo, de tal forma que as crianças possam ter recreação, possa participar de jogos, possam até ter outra pessoa na sala que divida com o professor ou que conte uma história, ou dê aula de matemática. (entrevista).

Essa constatação de Mariazinha em relação à rigidez demonstra como a escola está organizada segundo uma lógica mercadológica, onde o tempo é algo que determina, sufoca e inibe a presença de atividades prazerosas no espaço escolar. Nesse caso, o tempo e as atividades escolares estão organizados de forma a atenderem às necessidades do capital, da qualificação para o trabalho.

Nesse terreno, o valor atribuído ao período em que as crianças estão na escola é o da utilidade. Diante porém, da maneira como essas atividades são trabalhadas na escola, considero necessário questionar se o período dedicado a elas está realmente sendo bem

utilizado. Reforço minha compreensão da necessidade de sua melhor utilização, quando cito Carmem Lúcia Pérez (2003):

O tempo na escola deve se traduzir num tempo de aprender – um tempo de múltiplas temporalidades materializadas na sala de aula pela sincronização do tempo cronológico com o tempo vivido, no processo ensino-aprendizagem – o que do ponto de vista pedagógico, exige que a professora crie, cotidianamente, as condições necessárias à produção de tempos vivos da experiência do conhecimento. (p. 114)

A consequência dessa atitude é a alienação, a atomização, ocasionando, assim, padrões de comportamento preestabelecidos e fazendo com que haja a perda para a raça humana em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores, negando atitudes questionadoras e a expressão do pensamento divergente. É essa burocratização que dificulta a presença da *ludicidade* e das atividades lúdicas serem vivenciadas na escola. Sobre essa homogeneização, Mariano Narodowski (2001) nos diz que:

[...] O controle sobre o tempo faz com que, em todas as instituições educacionais, o sucessivo e o simultâneo sejam ligados ordenadamente. Mediante um claro processo de homogeneização pretende-se eliminar a presença de fatores indesejados, que não acompanham a busca das metas pleiteadas para o processo geral. (p. 72)

Quando critico o tecnicismo na educação e nos diversos setores da vida humana, não nego, no entanto, a importância da técnica para a realização de um trabalho de qualidade; até porque acredito na competência técnica, no saber fazer bem, o caminho para a realização de um trabalho politicamente comprometido e, é, justamente por isso, que o professor é historicamente negado do seu saber e do seu saber fazer com a devida competência. Sobre isso, Guiomar Namó de Mello (1982), salienta que “É justamente porque a competência técnica é política que se produziu a incompetência técnica dos professores impedindo-os de transmitir o saber às camadas dominadas”. (p. 48).

Michel Foucault, estudioso das instituições sociais e das formas de poder presentes na sociedade, destaca que o controle sobre o tempo também é uma das formas utilizadas para a formação do corpo disciplinado. Ao denunciar essa constituição do tempo útil para o “bom adestramento” e para a formação do corpo disciplinado do homem moderno, o autor, evidencia que o princípio, denominado por ele de princípio da não-ociosidade, que rege esse pensamento é: “é proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens; o horário devia conjurar o perigo de desperdiçar tempo - erro moral e desonestidade econômica”. (1987, p.140). Assim, o tempo, na maioria das escolas, é organizado com base na visão de utilidade, eficiência e de homogeneização das pessoas, do seu corpo, do seus atos e dos seus sentimentos.

Essa compreensão de um “tempo único” constitui uma forma de controle objetivando que todos os alunos se “encaixem” no tempo determinado pelo professor, que também se encontra enclausurado em um tempo que não é seu, que não foi determinado pelas suas necessidades e a dos seus alunos. Esse controle externo do tempo busca evitar que se traga para a escola aspectos que fujam dos que foram pré-determinados, evitando, assim, que se tragam para a escola o que não for considerado inadequado. Assim, o professor, da mesma forma que controla o tempo dos alunos, evitando que haja dispersão, também é controlado por normas e diretrizes elaboradas por pessoas que não conhecem as especificidades daquela turma. Esse fato, no entanto, não significa que todos/as os/as professores/as simplesmente reproduzem essa concepção do tempo na escola, como detecta Inês Teixeira (1998):

[...] Os professores reproduzem tanto quanto produzem as temporalidades do dia-a-dia escolar, em ações que alteram suas cadências, instituindo tempos outros. Há situações e contextos em que os docentes se submetem aos tempos estabelecidos, da mesma forma em que há situações e contextos em que eles atuam rompendo, construindo e reconstruindo tempos individuais e coletivos na escola”. (p. 362)

A constatação dos parágrafos anteriores significa dizer que em sua maioria as escolas só se encontram aptas a trabalhar o *Chrónos*, até porque é o predominante na cultura ocidental. A presença do *Chrónos* significa dizer que o tempo instituído nas escolas é o tempo linear, mecânico, determinista, uniforme e imóvel, onde tudo se encontra preestabelecido. É o tempo dos horários determinados, dos calendários estáticos e excessivamente quantitativos. É necessário, também, a presença do *Kairós*, do tempo interior, existencial, heterogêneo, que possibilite vivenciar o imprevisto, o inesperado, o inusitado, o flexível. É a abertura para o imprevisto que possibilita o aparecimento da criatividade, do novo no processo ensino-aprendizagem. Significa, ainda, respeitar no aprendiz o seu tempo próprio. Daí me surge a seguinte questão: será que as nossas escolas estão, ou um dia estarão, abertas ao diálogo entre o *Chrónos* e *Kairós* na busca de uma educação mais humana? Será que nós, professores, nas nossas salas de aula, podemos driblar essas cobranças externas e respeitar o tempo de cada criança, tornando-o mais prazeroso?

Um movimento contrário ao “tempo útil”, mas que também não constitui uma visão coerente das atividades artísticas, foi por mim constatado na atuação da Professora Cândida, que compreende as atividades lúdicas como forma de “preencher o tempo”.

Após o término da explicação de um conteúdo de matemática, a professora solicitou que os alunos respondessem os exercícios. Observando que eles não conseguiam se envolver na atividade que tinha sido proposta, a professora deu uma folha de ofício para que eles desenhassem até o sino indicar a hora de ir embora. Assim, preencheria o tempo. (notas de campo).

Essa compreensão também demonstra a desvalorização das atividades artísticas, pois a sua presença na escola, assim como das atividades lúdicas, é mais freqüente quando não se planejou nada para ser feito ou para preencher o tempo ocioso.

O que me pareceu particularmente interessante, em relação ao tempo na/da escola pesquisada, em especial na prática das professoras Margarida e Teresinha, foi a presença da rotina. Durante as observações esse foi um elemento muito marcante no trabalho pedagógico e esse fato ocorreu mesmo que as visitas à sua sala fossem feitas em dias variados.

Raramente, as atividades realizadas por essas professoras com a sua turma variavam, restringindo-se à aula expositiva com a participação dos alunos; aos exercícios no livro ou em papel mimeografado ou caderno e a sua correção no quadro (pelas professoras ou pelos alunos); à leitura silenciosa e leitura oral pelo professor ou pelos alunos. A respeito da repetição diária, Sônia Penim (1990), fundamentada em Lefebvre, chama de *cotidianidade*, considerado o cotidiano cristalizado a partir do homogeneização dos gestos e trajetos repetitivos e fragmentados (p. 19). A Professora Mariazinha é quem nos traz, uma outra denúncia, em relação à vivência da *ludicidade* na escola, no que se refere ao tempo:

As condições para que as crianças possam brincar na escola (em algumas escolas por onde passei) estão “escondidas” Não há uma cultura que considere o tempo da brincadeira, como tempo pedagógico e que seja valorizado como tal. As crianças não têm, ou melhor não proporcionamos às crianças a criação do hábito de brincar, temos dificuldade de oferecer alternativas, falo do coletivo das escolas. ((auto)biografia).

Essa constatação é muito relevante, pois retrata algo muito importante em relação à grande maioria das escolas públicas que, inclusive, induz muitas professoras a acreditarem que o tempo dedicado a essas atividades está sendo “roubado” das atividades realmente importantes para o desenvolvimento escolar da criança. Surge, então, o medo de serem consideradas irresponsáveis e incompetentes na sua tarefa de educar. Essa idéia será modificada quando forem revistas as crenças sobre escola, aprendizagem e atividades lúdicas.

Enquanto estiver presente na escola a crença de que o tempo deve ser bem utilizado sem que haja uma reflexão sobre os resultados formativos das crianças, ela continuará sendo um local desinteressante para os estudantes e, ao mesmo tempo, para os professores, pois a realização de atividades mecânicas, repetitivas e controladas não confere prazer a ninguém.

A segunda crença percebida nas professoras, referente ao tempo, pode ser denominada tudo tem a hora certa! Essa compreensão ficou evidente em todas as professoras. Essa expressão, quando utilizada, se referia ao emprego das brincadeiras e jogos, mas também à hora da conversa, de levantar, de falar, de sair para ir ao banheiro etc. A fala de Mariazinha é bastante representativa dessa compreensão:

(...) porque, eu acho que tem hora para cada coisa, né? A gente não pode está confundindo as coisas. Na hora que um está falando, por exemplo, o outro tem que silenciar, pra escutar, né?(entrevista).

Percebo que as professoras concebem o seu papel educativo no sentido de orientá-los para saberem exatamente a “hora certa”. Essa hora, como já expressei, não depende da necessidade das crianças, mas do que foi determinado. É interessante relatar um episódio presenciado na sala da Professora Teresinha: um aluno pediu à Professora para ir ao sanitário e ela respondeu que não estava na hora. O aluno voltou para o lugar e, pouco tempo depois, voltou a solicitar a ida ao sanitário porque estava apertado e a Professora disse para ele se sentar. Ao voltar para a cadeira, o aluno estava com lágrimas e disse aos colegas que não agüentava mais e que iria fazer xixi na sala. Os colegas falaram com a Professora e ela pensou um pouco e liberou. Essa atitude de Teresinha é proveniente do medo das crianças ficarem brincando, brigando nos corredores, perturbando as outras professoras na realização do seu trabalho, mas constitui desrespeito às necessidades das crianças. Especificamente sobre as atividades lúdicas, Mariazinha e Margarida se posicionam dizendo que “Tem hora para brincar!”. Vejamos esse trecho onde Mariazinha expressa sua crença:

Eu deixo, mas pra mim tem a hora de brincar, porque tem hora que a brincadeira atrapalha. (...)Não é toda hora de brincadeira (...) (entrevista).

Essa fala expressa a dicotomia entre a “hora de aprender e a hora de brincar”, influenciando para a ausência de prazer na escola, principalmente em sala de aula. É importante esclarecer que a hora de brincar, já que esta é vista separadamente da hora de aprender, é mínima e não é de se estranhar que as crianças queiram prolongá-la nas salas de aula e fiquem eufóricas durante o recreio, produzindo, a “zoada” que tanto incomoda os professores e a administração da escola.

Compreendo, a partir dessa crença, que a “hora certa” para utilização das atividades lúdicas não é algo que tenha uma discussão mais fundamentada, orientada por objetivos definidos. Essa minha afirmação parte da fala e das atitudes de Teresinha e Cândida, quando permitem às crianças brincarem ou desenharem porque resta um tempo para que seja indicado o momento de término das aulas. A essa crença chamei de Eu utilizo jogos e brincadeiras para preencher o tempo! A fala de Cândida é representativa dessa compreensão:

Eu deixo eles brincarem na sala, geralmente, dia de sexta-feira, depois do recreio e no recreio ou então quando falta pouco tempo pra acabar e eu já acabei tudo, já venci o dia, aí eu deixo. Deixo brincar com as cards deles. (entrevista).

Essas crenças das professoras sobre o tempo são resultantes da má formação no que se respeita às atividades lúdicas, fazendo com que elas se apeguem a visões dicotômicas que produzem a dispersão, o desânimo e a preguiça em sala de aula. É necessário que o educador considere a sala de aula como espaço para a vivência do lúdico e a importância das atividades lúdicas na formação da criança. Isso não significa, de forma alguma, a desvalorização dos conhecimentos lógico-formais, porém esses devem ser considerados numa perspectiva mais abrangente, onde o intelectual e o afetivo consigam não se opor. Recorro a Joseph Pearce (1992), quando ele anota que “[...] Assim, a lembrança daquilo que aprendemos na escola guarda o estado emocional que envolvia a aprendizagem”. (p. 159).

É no sentido da desvalorização das atividades espontâneas das crianças que apresento a última crença relacionada ao tempo, a qual sucintamente expressa que o recreio não tem valor educativo. Foi percebida, explicitamente, em Margarida, Cândida e Teresinha.

Um dos elementos que oferece suporte para detectar essa crença nas professoras diz respeito ao fato de estas docentes considerarem não caber a elas estarem participando das atividades recreativas durante o tempo dedicado ao recreio. As três declaram que não consideram necessário brincar com as crianças. A Professora Margarida, inclusive, considera que esse momento é para o descanso delas. É o que podemos ver no trecho abaixo:

(...) Eu acho que na hora do recreio a gente tem que descansar a voz, merendar. Eu acho que é um horário da gente. Na hora do recreio deveria ter uma pessoa pra brincar com as crianças, uma ou duas. (entrevista).

A posição de Mariazinha, professora do CEB 1, difere das demais no sentido de estar, diariamente, junto com os alunos durante o recreio, mas não participando das atividades, conforme ela mesma diz: “cuidando da segurança.” A professora crê que é necessário ter sempre a presença de um adulto observando as crianças. Essa posição de “fiscal”, assumida por Mariazinha, também foi constatada na pesquisa realizada por Gisela Wajskop (1995) numa pré-escola pública, onde ela percebeu que a professora pesquisada não interferia pedagogicamente na brincadeira, mas evitava a desordem, pedindo silêncio e organização. A Professora expressa também que o recreio possibilita conhecer melhor as crianças:

(...) Outra coisa, é que, nessa hora do recreio, eles se manifestam mais como eles são. Então é uma hora de observação muito rica. Porque é a hora que eles ficam mais livres para mostrar que cada um é. Então é uma hora que a gente aprende muito, de cada um deles. (entrevista).

A compreensão de Mariazinha converge para a concepção de Bruner, quando destaca que “A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição”. (apud KISCHIMOTO, 1998, p. 140). Nesse mesmo sentido, Donald. W. Winnicott (1975) declara

que “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (p. 80).

Portanto, a partir desses autores e da constatação da Professora Mariazinha, é incoerente conceber o recreio como um momento sem valor educativo, desde que a concepção de educativo seja ampliada. É no recreio que as crianças interagem e, assim, expressam suas emoções e conflitos, além do mais demonstram o nível de seus estádios cognitivos. É necessário enfatizar, no entanto, o fato de que, apesar dessa constatação da professora em relação ao recreio, ela também não participa das brincadeiras nesse período, mas assume o papel de observadora. Mariazinha ressalta que o fato de ficar supervisionando já a deixa exausta.

A Professora Cândida, que também não participa do recreio com as crianças, faz uma ressalva:

Eu acho que a depender da série. Eu acho que se forem menores (os alunos), o professor deve acompanhar o recreio deles e até brincar com eles no recreio, mas, assim, os maiores, não. Não vejo necessidade de acompanhar o recreio. (entrevista).

Essa professora leciona no CEB 2 e, segundo ela, seus alunos têm em torno de dez a quatorze anos. Durante vários momentos da entrevista, a Professora Cândida expressou a noção de que brincar é para os “pequeninhos”, os alunos da pré ou da primeira série.

Ao analisar as atitudes da maioria das professoras em relação ao recreio, constato que esse caracteriza um momento de descansarem, de se afastarem um momento das atividades e sujeitos que lhes causam tanto cansaço. Quando garanto que para as professoras é momento de se afastarem das crianças, me baseio no fato observado de todas as vezes que eram solicitadas a resolverem algum problema ocorrido nesse período com seus educandos, elas expressavam algo nesse sentido: “eu não posso nem descansar”; “eles não dão uma folga!”, dentre outras expressões. Acredito, ainda, que não são somente os professores que sentem essa necessidade de se afastarem das crianças, pois os educandos também devem sentir pela forma como geralmente são produzidas as relações entre esses sujeitos na escola.

Em relação à atitude das professoras, considero necessário um momento para que elas possam interagir com as colegas, descansar, merendar. O que estou detectando, porém, é que não há para as professoras um valor educativo no recreio. Ao mesmo tempo, observo que, se o trabalho pedagógico das professoras fosse realizado com maior prazer, para elas e para as crianças, elas se sentiriam menos sem energia, sem tanta vontade de se isolarem dos seus educandos.

Acrescento, ainda, que questionar a presença das professoras junto às crianças nesse período não significa que considero que as brincadeiras presentes no recreio devem ser sempre dirigidas, mas sim que é necessário ensejar às crianças tanto atividades espontâneas quanto com a participação dos professores, pois estes podem contribuir para o enriquecimento do repertório das crianças nesse sentido, além de estabelecer uma relação mais afetiva, ao conviverem fora da sala de aula. Considero o recreio um momento de grande valor para fortalecer as relações afetivas entre educando e educador e de formação de vínculos entre esses sujeitos, pois a espontaneidade, a entrega e a alegria, características da *ludicidade*, possibilitam a efetivação desse encontro verdadeiro.

A professora Teresinha também considera o tempo do recreio insuficiente, mas, como é possível observar, ela enfatiza esse tempo em relação às crianças:

São vinte minutos de recreio e só dá para ficar naquela fila imensa, de não sei quantos alunos, esperando para pegar o lanche, depois sentar pra comer e o recreio acaba. Não tem nem condição, nem tempo da criança brincar. A verdade é essa: têm uns que deixam de merendar porque querem brincar.(entrevista).

Essa denúncia de Teresinha, ao mesmo tempo em que demonstra o valor atribuído pelas crianças às brincadeiras, traz à tona a limitação temporal imposta às crianças de vivenciarem essas atividades. É no recreio, e somente nesse tempo, que as crianças podem ser autênticas/autônomas, pois a elas é conferido o direito de discutir, criar e recriar regras. O tempo disponível para essas atividades, todavia, é mínimo, pois é nesse momento que as crianças também realizam outras atividades como merendar, ir ao sanitário, beber água etc.

Sobre essa questão do tempo do recreio, a diretora explica que é uma decisão dela, pois, para a Secretaria de Educação Municipal, não deveria haver recreio, mas por ela considerar importante, ela disponibiliza esse tempo. Ela também expressa, contudo, as dificuldades enfrentadas durante o recreio, pois não há ninguém que possa acompanhar as crianças nesse período, evitando que elas briguem, pois os professores não querem assumir essa tarefa. A Diretora também explica a divisão do recreio por série. Segundo ela, é por causa do excesso de alunos e de espaço para todas as crianças brincarem, ao mesmo tempo. Outra constatação relevante, nesse sentido, foi expressa pelas Professoras Margarida e Teresinha. Na compreensão delas, deveria haver um ou mais professores que fossem responsáveis pelas atividades recreativas das crianças. Segundo elas, são profissionais que estão mais aptos, a realizar essas tarefas com qualidade, inclusive, declararam que há alguns anos, antes da municipalização, a escola dispunha de dois profissionais formados em Educação Física, que realizavam essas atividades.

Deste modo, observo que as professoras consideram a idéia de que defender a *ludicidade* e as atividades lúdicas na escola é aumentar a sua carga de trabalho, que já não é pouca. Elas não compreendem que esses elementos devem estar presentes na sua prática de forma a tornar a aprendizagem das crianças mais prazerosa, eficaz e integral, sem se limitar somente ao cognitivo. Essa não-compreensão, certamente, é fruto das suas convicções sobre o papel da escola, mas também da falta de conhecimento da importância de se realizar um trabalho pautado no elemento lúdico. Tal importância não é somente para as crianças, mas também para elas como educadoras, pois, como as próprias exprimem durante a entrevista, se sentem felizes quando vêem as crianças aprendendo. E não é só por isso! Estar inteiro e feliz é importante para qualquer pessoa em qualquer idade e possibilita enfrentar as dificuldades com leveza.

Estar ou não apto a possibilitar um trabalho no qual a *ludicidade* esteja presente é uma questão de abertura, de desejo e empenho nessa caminhada; não é algo inato aos seres humanos. É preciso questionar essa inabilidade, observando quantas vezes e com que perspectiva as professoras se dispuseram a realizar alguma atividade com caráter lúdico; ou seja, a importância ou não do recreio é, na visão das professoras muito mais centrada no ponto de vista delas do que na necessidade das crianças. O recreio é uma das poucas oportunidades oferecidas às crianças para que possam se movimentar, interagir com os colegas e, portanto, é necessário reconhecer a sua importância. Gilles Brougère (1998) defende a importância de oferecer oportunidade das crianças expressarem sua espontaneidade:

É preciso, portanto, oferecer à criança uma liberdade de movimento e ação através da qual essa pode “realizar as experiências pessoais indispensáveis à descoberta e ao conhecimento do ambiente, encontrar obstáculos que lhe vão propor problemas geradores de reflexão, medir seu poder sobre os seres e as coisas, elaborando assim, pouco a pouco, graças tanto ao fracasso quanto ao êxito, sucessivos esquemas de ação” (p. 152).

A “bagunça” de que falam as professoras em relação ao recreio, por ser esse momento a possibilidade que as crianças têm de correr, conversar, expressar suas alegrias, discutir pontos de vista, é a compreensão de que não cabem essas sensações e comportamentos na escola.

É interessante notar que não detectei a crença do jogo como descarga de energia. Essa concepção compreende que o recreio é o momento no qual as crianças podem extravasar suas energias e depois mais acomodadas para assistir às aulas. Nelson Marcellino (1990), anota haver sido nessa perspectiva que as atividades recreativas foram introduzidas na escola.

Gilles Brougère (1998), acentua que, inicialmente, o jogo era visto como recreação, um relaxamento. Essa concepção é considerada “a primeira inscrição do jogo no espaço

educativo” (p. 54) e subsiste até hoje, por exemplo, nos momentos denominados de recreio, de intervalo. Defendido por Aristóteles e Tomás de Aquino, o jogo é o momento do tempo escolar que não é consagrado à educação, mas ao repouso necessário antes da retomada ao trabalho. Percebi, no entanto, que quando as crianças voltavam do recreio, elas se encontravam mais agitadas. Talvez seja esse o motivo que não se encontre presente a crença sobre o jogo que a concebe como descarga de energia. Em dois momentos, um com Mariazinha outro com uma funcionária que trabalha na escola e assumia uma sala de aula, no dia em que a professora responsável pela turma não tinha comparecido, percebi a estratégia das professoras para acalmar os alunos ao voltarem do recreio. Elas pediram para que todas as crianças respirassem “fundo” durante algumas vezes, encostassem a cabeça no braço da cadeira e fechassem os olhos. Enquanto isso, elas falavam baixinho e iam acariciando a orelha de cada criança, uma por uma. Com algumas crianças isso fazia efeito, elas realmente relaxavam, enquanto que outras não conseguiam nem ficar com a cabeça encostada na carteira por muito tempo.

O recreio possui, ainda, na concepção das professoras, o caráter de lazer (recompensa) do que propriamente de manifestação lúdica (espontaneidade, alegria, prazer, criatividade etc.). O caráter de recompensa é constatado ao observar que muitas vezes só vão para o recreio os alunos que se comportaram bem, durante a aula limitando os “maus alunos” de vivenciarem essas atividades.

Durante o período de observação, constatei retenção das crianças na sala de Teresinha, que, ao deixar os alunos sem recreio, se preocupava em levar a merenda na sala e depois permitia que esses alunos pudessem ir ao sanitário e beber água. A Professora, ao ser questionada sobre essa atitude, falou:

Eu disse isso? Ah, Foi! Eu deixei alguns alunos porque eles brincaram, optaram por brincar na hora da aula. Eu também falo isso. Quando eu vejo que já saiu do meu controle, aí eu digo: ou vocês vão brincar agora na sala, vocês querem brincar a gente vai brincar de quê? (...) Vamos brincar, vamos, agora na hora do recreio, que é a hora de vocês saírem, brincarem, pularem, correrem, a gente vai merendar aqui na sala e vamos fazer nosso trabalho que a gente ia fazer antes. Agora, eu explico tudo. (...) Você não vai fazer aquilo porque você está brincando. Eles fizeram a opção deles de trocar o horário de brincar. Eles não ficam sem merenda, eu levo a merenda pra sala, eles merendam e depois a gente continua a aula normal. (entrevista).

Tal posição não é considerada correta por Janet Moyles (2002), quando diz:

Está claro que a atividade lúdica nunca deve ser oferecida como uma recompensa pelo “trabalho”. Isso desvaloriza o papel do brincar e transmite, para a criança, os pais e outros adultos, mensagens absolutas e definitivas sobre a visão que a escola tem da educação: de que ela só pode ocorrer através do trabalho escolar. (p. 179)

Analisando mais amplamente, compreendo que a crença que concebe o recreio como algo sem valor educativo ocorre por considerar que só é educativo na escola o que está vinculado a transmissão e avaliação dos conteúdos didáticos, o que corresponde à crença anteriormente descrita. Diante dessa valorização dos conteúdos, o recreio é tido como um momento sem relevância para o processo educativo escolar e é considerado algo secundário. É nesse sentido que Gisela Wajskop (2001) diz: “[...] a escola orienta-se basicamente pelas atividades que ocorrem antes e depois da merenda” (p. 53).

Enfim, a crença de que para as professoras o recreio é um momento sem valor educativo se sustenta no fato de elas não participarem em momento algum das atividades das crianças, inclusive se afastarem, permanecendo na sala dos professores e, às vezes, na secretaria, além de conceberem esse momento como de descanso das “atividades sérias” e ocasião de as crianças satisfazerem certas necessidades fisiológicas, tais como: fazer xixi, merendar, beber água, quando na verdade, sabemos que o recreio é um momento rico para a formação da criança e que, portanto, não deve se caracterizar dessa forma. Assim, constato que ainda são disponibilizados às crianças tempo e espaço para brincarem livremente, no entanto, sob forma de recreação e sem a compreensão de que esse período é importante para o processo educativo das crianças.

É importante esclarecer que a escola não é importante no processo de formação humana somente pelo domínio de conteúdos que ali produzidos, mas também pelas relações de amizade, pela aprendizagem de hábitos, habilidades, formas de raciocínio e de convivência, gestos, sensibilidades; isso ocorre mediado pelo contato com o outro – diferente de nós – mas também nos possibilita o autoconhecimento, enseja aprendermos nossos limites e possibilidades. Assim, a escola, lugar onde passamos longos anos de nossas vidas, é importante que seja um espaço onde a infância seja vivida no seu sentido pleno e, para tanto, deve ser desafiadora e as relações não de ser significativas, criativas e prazerosas.

Do mesmo modo, Johan Huizinga (1993) argumenta que a escola, como agência de educação, deve redescobrir o sentido das próprias palavras *ludus*, cujo termo próprio significa jogo, divertimento e, por extensão, escola, aula. Portanto, a escola deve ser também o local onde a criança possa vivenciar diferentes manifestações lúdicas, desenvolvendo aspectos necessários à sua formação. Acredito que uma escola que busque educar o sujeito nos aspectos cognitivos, emocionais, corporais, artísticos e sociais deverá atentar para a importância das atividades lúdicas. Tal consideração é extremamente cabível nesse contexto histórico, pois o objetivo da educação é a integralização do ser humano com suas diferentes

dimensões, com os outros e com o meio. Apesar das constatações reunidas, alguns fatores influenciam para que a escola não assuma sua responsabilidade em relação à vivência lúdica.

Autores como Nelson Marcellino (1990), Walter Benjamin (1984), Johan Huizinga (2000), Gilles Brougère (1998) e Gisela Wajskop (2001) defendem a importância das atividades espontâneas, não direcionadas à apreensão de um conteúdo específico, mas como forma de desenvolver a autonomia, a participação cultural. Essas atividades devem ser desligadas de todo e qualquer interesse produtivo, não visando a um resultado final, mas preocupando-se com o processo de brincar e não de adquirir conhecimento ou desenvolver qualquer habilidade mental ou física. Já autores como Jean Chateau (1987) vêem tais atividades como de caráter instrutivo, como meios para a apreensão de conteúdos e direcionadas a um objetivo específico, como, por exemplo, encaminhamento para o trabalho.

Essa visão da escola é ainda mais contingente quando voltada para a educação das crianças das camadas populares. Autores como Nelson Marcellino (1990), Miguel Arroyo (1991), Gisela Wajskop (1995) e Gilles Brougère, (1998) entendem que as crianças das camadas populares não encontram nas escolas públicas a mesma frequência de atividades prazerosas como as crianças que vão às escolas particulares. Essa denúncia é grave e necessita um cuidado mais atento à visão de escola e criança que vigora nas escolas públicas.

Outro aspecto para o qual é necessário estar atento em relação à presença do elemento lúdico na escola é a disponibilização de tempo para essas atividades. Considerar os jogos, as brincadeiras, as criações artísticas das crianças como “perda de tempo” é desconhecer o seu papel na formação psicológica e social da criança. A escola, portanto, precisa reconhecer o caráter formativo da *ludicidade* de forma a incorporá-la no seu currículo. Sobre a importância das atividades lúdicas na escola, Miguel Arroyo (2000) expressa que:

Aliás sabemos que as artes, os corpos, os sentimentos, as pulsações, o imaginário... têm sido as dimensões do ser humano mais controladas nas teorias pedagógicas, nas instituições educativas. As mais ignoradas nos currículos. Possivelmente porque não cabem em paredes, resistem a ser gradeadas e disciplinadas. Os projetos inovadores recuperam essas dimensões da condição humana como direitos, como componentes da humana docência, não como temas transversais nem como tempos de “animação cultural”, mas como direitos dos educandos e dos educadores. Essas transgressões de corpo inteiro mexem com o corpo inteiro dos mestres. Se descobrem humanos por inteiro. (p. 149)

Apesar de a preocupação com o uso do tempo na escola ser uma das justificativas das professoras para não se encontrarem presentes às atividades lúdicas, constatei, na verdade, que o tempo é muito mal utilizado nessa instituição. Observei que se perde muito tempo reclamando com as crianças porque conversam, não participam, brincam; porque continuam dando as aulas de forma desinteressante, enquanto os alunos não prestam atenção; porque

passam tarefas desinteressantes, somente para ocupar o tempo, enquanto se planejam as aulas na sala. Assim, torna-se necessário avaliar a forma como o tempo é utilizado na escola, buscando meios para torná-lo mais significativo no contexto de desenvolvimento das diferentes dimensões humanas.

Diante de tantas contribuições das atividades lúdicas para a criança, urge que professores, pais e demais envolvidos com a educação da criança incorporem tais atividades no cotidiano infantil, não com um papel secundário ou como modismo, mas ocupando o lugar que realmente corresponda a sua importância para a elaboração do ser individual e social. Não podemos valorizar o lúdico um apêndice, como um suporte para a transmissão de conteúdos ou algo reduzido a objeto de consumo.

Ao analisar as crenças reveladas sobre a escola, percebo que esse espaço educativo ainda continua muito fechado e limitado ao ensino dos conhecimentos fundamentais, no entanto, também essa função não vem sendo realizada com sucesso nas escolas voltadas para a formação das crianças das camadas populares.

Percebo, com a crença na possibilidade de uma sala homogênea, quando as professoras afirmam que “deve se preocupar só com os que querem aprender” e “se ela ensina e uns aprendem os que não aprendem é porque não querem aprender”, que essa crença serve de redoma para que ela não tenha que encarar a complexidade da sala de aula e a necessidade de repensar a forma como é realizado o seu trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, que serve também de escudo para que tanto ela quanto outras pessoas não questionem a sua práxis. A alegria demonstrada quando alguns respondem corretamente o que foi solicitado, mesmo que seja somente um, como observei com a Professora Teresinha, é uma forma de reforçar a idéia de que o seu trabalho está dando resultados positivos, sem se questionar em relação aos demais.

Durante esse capítulo, o que se tornou mais marcante, para mim, foi o sentimento de mal-estar das professoras diante da escola e da profissão docente. Mesmo não sendo o mal-estar docente a discussão deste trabalho, diante da força que essas questões se apresentaram e a sua influência para a vivência da *ludicidade* na escola, faço aqui breve análise. Essa crise de identidade profissional da professora decorre do seu empenho, da energia despendida para a realização do seu trabalho do qual, em contrapartida, ela não sente o retorno. É necessário que a escola seja um espaço mais prazeroso e alegre, onde se estabeleçam vínculos mais democráticos, que as relações que ali se estreitam sejam de respeito mútuo, confiança e solidariedade.

Ficou clara também, neste capítulo, a existência da crença de que para algumas professoras as brincadeiras na escola devem estar presentes na Educação Infantil e, se ocorrerem nas séries iniciais, devem objetivar a transmissão de conteúdo. Percebi, ainda, no que se refere à vivência das atividades lúdicas pelas professoras, que elas tiveram a oportunidade de vivenciar as alegrias e os prazeres dos jogos e brincadeiras durante a infância, porém essa não foi experienciada no ambiente escolar, mas na rua, em casa, com os amigos, primos e vizinhos, e não com os colegas e professores. Essa falta de oportunidade de vivências lúdicas na escola pode ter contribuído para que as professoras, ou ao menos algumas delas, tenham elaborado a crença de que a escola não seja o local mais apropriado para essas experiências, mas, ao mesmo tempo, de considerar essas manifestações importantes e prazerosas.

Outra constatação relativa à escola é que, para os professores, esse espaço é visto somente como o lugar do dever, da obrigação, deslocando as alegrias para outros ambientes. Esse sentimento de tristeza, de desesperança, de estrangulamento que acomete as professoras é resulta da fragmentação do seu trabalho, do sentimento de alienação ocasionado pela supervalorização do conteúdo, da racionalidade técnica do seu trabalho que o transforma em simples executor, contribuindo para a elaboração de um conhecimento utilitário e funcional, ocasionando, ainda, essa falta de prazer e de reconhecimento no trabalho que executa.

Diante das crenças agrupadas nesse tópico, observo como essas contribuem para delinear o que chamamos escola, por meio das suas interpretações e atitudes. Dessa forma, as convicções interferem na formulação da cultura da escola, mediante seus discursos e práticas, como também são feitas dentro dessa cultura, mesmo que nunca cheguemos a disso nos dar conta. Recorro a Miguel Arroyo (2000) quando diz:

Certezas múltiplas protegem nossas tranqüilidades profissionais. Vêm do cotidiano. Dão a segurança necessária para repetir ano após ano nosso papel. São os deuses que protegem a escola e nos protegem. Não constam em tratados de pedagogia, nem nos regulamentos, nem nos frontispícios das escolas. São certezas que não se discutem, tão ocultas no mais íntimo de cada mestre. Não afloram. Tão inúmeras que não dá para contá-las nas pesquisas. São nossas certezas. Garantem velhas seguranças. Com um termo mais na moda diríamos que essas certezas são a cultura escolar, a cultura profissional. São nossas crenças e nossos valores. Não se discutem, se praticam com fiel religiosidade. (p. 171)

É importante questionar, no entanto, até onde essas “certezas” contribuem para tornar esse ambiente educativo mais prazeroso para educandos e educadores. Nesse sentido, a escola é vida, formada por seres humanos que desejam e se decepcionam; que se alegram e se frustram. Refletir sobre essas crenças pode ser um caminho para a presença da *ludicidade* na escola e, talvez, até um pouco na nossa vida fora dela. Trazer para a escola os elementos

lúdicos da cultura é preparar uma práxis pedagógica que realça a identidade de cada sujeito, de sua comunidade. É possibilitar cada criança conhecer, mediante as manifestações lúdicas, a singularidade das danças, dos jogos, dos folguedos, dos brinquedos, das músicas da sua região, mas também de outros povos, culturas diversas, vivenciando as diferenças e as semelhanças.

Analisadas as convicções sobre escola e, na tentativa de continuar tecendo essa rede de crenças, passo agora a apresentar o capítulo onde discutirei as “certezas” das professoras sobre seus/suas alunos/as, que se caracteriza como possibilidade de conhecer as crenças sobre *ludicidade* e atividades lúdicas, mas também sobre escola, educação e papel delas como educadoras.

4.3 DISCUTINDO AS CRENÇAS DAS PROFESSORAS SOBRE SEUS/SUAS ALUNOS/AS: OUTRA FORMA DE CONHECER AS SUAS CONVICÇÕES DIANTE *LUDICIDADE* E DAS ATIVIDADES LÚDICAS

O objetivo desta seção é analisar as crenças das professoras sobre infância e a respeito das crianças das classes populares, buscando demonstrar como essas crenças interferem na vivência da *ludicidade* e das atividades lúdicas na escola que atende às camadas populares e no seu papel como educadoras. Com esse objetivo, está sistematizada seguindo a descrição e análise de cinco crenças básicas, quais sejam:

- ✓ Como são carentes!
- ✓ As crianças da escola pública são muito violentas!
- ✓ As crianças das camadas populares não valorizam a escola!
- ✓ Os alunos têm que ficar quietos!
- ✓ Elas só gostam de brincar!

Nas três primeiras convicções sobre as crianças das camadas populares, estarão presentes também as crenças sobre as suas famílias. Das crenças detectadas nesta parte, aquela relacionada à carência das crianças das camadas populares foi a que se mostrou mais “recheada”, pois, para as professoras pesquisadas, os educandos são muitos necessitados.

A feitura dessa seção organizou-se com base em dados coletados nas (auto)biografias, nas observações e nas entrevistas, principalmente por meio das duas últimas.

A discussão sobre infância encontra-se embasada em Mariano Narodowski (1996; 2001), Sandra Corazza (2000), Mary Del Priore (2000), Bernard Charlot (1986), Sonia Penim (1990), Pablo Gentili (1995), Julio Groppa Aquino (1996), Miguel Arroyo (1991;2004),

Paulo Ghiraldelli Jr. (2000), Carmem Lúcia Pérez (2003), José M. Estéve (1995), Henri Wallon (1981), Lev Vygotsky (1991) e Pierre Bourdieu (1998). Por fim, com o objetivo de demonstrar como as crenças sobre a infância interferem na vivência da *ludicidade* e das atividades lúdicas, me embasarei, em estudiosos do campo da *ludicidade*, tais como Nelson Marcellino (1990) e Tizuko Kischimoto (1998).

Conhecer as convicções que as professoras constituíram sobre seus/suas aluno/a é importante para este estudo porque entendo que é a partir delas que se posicionam frente à *ludicidade* e às atividades lúdicas. É válido dizer que essas crenças também influenciam na auto-imagem que as crianças fazem e na elaboração de propostas educacionais para essas crianças.

A configuração da infância moderna, segundo Mariano Narodowski (1996), decorre da necessidade de formular de uma essência infantil, como indivíduo com características diferentes. No que se refere à influência das teorias pedagógicas em relação à infância, ele assinala que isso ocorre quando tais teorias se apropriam do conceito de infância, sendo que essa apropriação não ocorre diretamente, mas ao focar a sua condição de aluno; ou seja, mesmo não estudando a infância em si, essa se torna o ponto de partida para conhecimentos sobre o aluno. Vejamos a asserção do autor:

A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser mas epistemologicamente constituem objetos diferentes. Embora seja certo que o aluno está em algum grau incluído na criança, sobretudo quanto ao âmbito delimitado pela idade, tampouco é menos certo que o aluno enquanto objeto de conhecimento contém caracteres que ultrapassam a criança em geral. O aluno é um campo de intervenção não alheio à infância porém mais complexo. A criança aparece em um primeiro momento como razão necessária para a construção do objeto aluno e este é o espaço singular; ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica e escolar. (2001, p. 23)

Essa afirmação é importante para nós professores/as porque as discussões pedagógicas e as convicções a elas subjacentes preparam conceitos e categorias sobre a infância, que influenciam na forma como concebemos e agimos com os estudantes. Essas elaborações encontram-se presentes no trabalho do/a professor/a, tanto consciente quanto inconscientemente, tornando-se, muitas vezes, tão arraigadas, que, mesmo quando novos conhecimentos pedagógicos são constituídos, elas continuam sem questionamentos, presentes no trabalho docente, tornando-se crenças.

A visão de criança e de aprendiz que embasa esse trabalho os compreende como seres indivisos, formados a partir da síntese que fazem das questões socioculturais do meio no qual estão inseridos. Entende-se que nesse processo de elaboração de si, em diferentes dimensões,

incluindo a intelectual, necessita-se do diálogo entre a mente e o corpo, a emoção e a razão. É nesse sentido que considero relevante a vivência da *ludicidade* e das atividades lúdicas.

Deste modo, a responsabilidade educativa da escola para a criança abrange mais do que a simples formação cultural, sendo vista como local em que são estabelecidas as relações de poder institucionalizadas, “ensinando-as” a serem crianças. Sobre isso, Mariano Narodowski (2001) nos diz:

[...] a força infantilizadora da escola moderna, onde antes de aprender a ser adulto pela descoberta de um oculto segredo, se aprende a ser criança. Esse aprendizado é operado no processo de escolarização, e implica a circulação de saberes próprios da instituição tendentes a configurar primeiro e consolidar depois a existência do corpo infantil. Mais adiante se observará que a criança não se nasce mais do que biologicamente; a ser criança se aprende e, sobretudo, se aprende na escola. (p. 54)

Neste mesmo sentido, Sandra Corazza (2000) acentua que, nos últimos tempos, a permanência das crianças das camadas populares na escola considerada como forma de possibilitar-lhes viverem por mais tempo esse período das suas vidas. Nesse sentido, a escola é vista como uma possibilidade de as crianças dessa camada social não ingressarem apressadamente no mundo adulto, pois, como entende a autora, há uma demanda moderna de reintegração espiritual da infância, assim dizendo:

[...] Nessas práticas, o fim da infância aparece sempre ligado à privação da educação escolar, por acreditarem que, se a criança para ali fosse e permanecesse, este fim seria adiado, abreviado, mesmo suprimindo, e ela poderia continuar a ser criança e a viver o e no Mundo Infantil. (pp. 27-28)

A cultura que divulga a necessidade da criança viver o seu mundo infantil aponta para uma forma de amenizar os problemas morais e sociais, pois a escola contribuiria na formação moral e emocional desses sujeitos, no entanto, é necessário questionar como as escolas vêm assumindo o seu papel na formação dessas crianças, e, principalmente, como vêm esses seres humanos. Antes de enumerar, porém, as crenças apresentadas, é necessário enfatizar o seu caráter ideológico. Nesse sentido, Bernard Charlot (1986) destaca a ideologia presente em muitos discursos, e diz que: “[...] é porque uma ideologia é um sistema ilusório e não um sistema de idéias falsas que é social e politicamente eficaz.” (p. 32). Essa compreensão me possibilitou estar mais atenta, de forma a compreender como as crenças se apresentam na fala e na atitude das professoras, mesmo quando o discurso delas parecia se tratar de uma análise mais fundamentada da realidade.

A primeira crença sobre infância, que esteve presente em todas as professoras, foi a que denominei como *são carentes!* A carência é vista em diferentes aspectos, todos eles relacionados ao déficit de aprendizagem: nutricional, cultural e afetiva. O fato de as crianças que elas trabalham serem moradoras de bairro popular e pertencerem à classe social menos

favorecida torna essa crença ainda mais robusta. No que se refere a essa convicção, foi interessante observar que todas as professoras pesquisadas se ativeram aos fatores extra-escolares como causadores de carência e, em especial, aos aspectos familiares.

A primeira carência apontada pelas docentes é a *nutricional* e foi abordada somente por Teresinha, quando declarou a necessidade de a escola oferecer uma alimentação mais rica para as crianças que freqüentam a Escola Aquarela, pois, para ela, elas não se encontram adequadamente desenvolvidas:

(...) que levasse a criança a se desenvolver de acordo com sua idade, como a gente vê: têm crianças que têm 10 anos e parece que tem 5, 6 ou 7, porque têm uma alimentação inadequada. (entrevista).

A convicção da Professora Teresinha em relação à responsabilidade da escola em suprir as carências nutricionais das crianças converge para a concepção da Educação Compensatória, que vigorou no Brasil entre as décadas de 1960 e 70, que acreditava dever a escola sanar, além das dificuldades afetivas, culturais e lingüísticas, também as carências alimentares das crianças das camadas populares, pois tal necessidade interfere no desenvolvimento intelectual dessa classe.

Outra carência também percebida pelas professoras e que historicamente teve grande repercussão na década de 1970, é a *carência cultural*. Nesse período, diante dos inúmeros fracassos das crianças frente à escola, os estudos sobre esse déficit também responsabilizam o contexto sociocultural da qual as crianças faziam parte, como o principal causador de carência. A Teoria da Carência Cultural, que surgiu nos Estados Unidos, contribuiu para difundir uma visão de que as classes marginalizadas possuíam uma cultura inferior. Diante do seu caráter reducionista e preconceituoso, ela foi alvo de críticas por não levar em consideração os determinantes socioeconômicos, políticos, culturais que influenciavam para essa realidade social e educacional. Foi a partir dessa teoria que se implantaram programas de educação compensatória para as crianças marginalizadas. Os estudos realizados na época, especialmente por Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron (1975), demonstrarem a fragilidade dessa teoria. Constatei, na professora Cândida, a presença desta crença que foca a carência cultural das crianças, principalmente ao relatar as dificuldades dos seus educandos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Ela justifica que, na verdade, essa é uma carência das crianças que freqüentam as escolas públicas em todo o Brasil. Vejamos o trecho em que ela expressa esse entendimento:

(...) E não é uma carência só deles. Você deve ter visto, isso acontece com todo menino de escola pública. Isso é do Brasil. É geral. A minha turma da tarde isso acontece menos, eles

estão bons, mas aqui (na turma da manhã) é mais forte. É uma carência social. Eles vivem num lugar tão... eles chegam contando tantas coisas aqui. (entrevista).

É importante analisar até onde essa generalização da professora diante da dificuldade de aprendizagem das crianças das escolas públicas não a impede ou dificulta de buscar meios para que seus educandos consigam ultrapassar essa dificuldade. Miguel Arroyo (1991) ensina que as atitudes assumidas pelos/as professores/as diante dessa privação apresentam-se diferentes. Sobre isso, ele diz:

São hoje duas tendências bastante marcantes na concepção dos profissionais da escola. Uns olham para a origem sociocultural do aluno que frequenta as escolas rurais e das periferias urbanas, e tentam adaptar a escola a essa origem e às carências que ela gera no aluno. Outros olham para o destino social a que é condenado o aluno: o trabalho precoce, a produção, a sobrevivência e propõem adaptar a escola a esse destino inexorável. (p. 36)

Em relação à carência das crianças, é marcante observar na fala das professoras pesquisadas a responsabilidade que elas atribuem à família para sanar essas necessidades. Esse mesmo fato é constatado por Iron Alves (1999), ao analisar diversas pesquisas com professores/as sobre o fracasso escolar. Ele descreve o fato de que é atribuída à família a deficiência no sentido de falta de interesse, de compreensão e responsabilidade dos seus filhos; falta de incentivo e acompanhamento das tarefas escolares; falta de empenho em desenvolverem adequadamente as crianças nos aspectos mentais, afetivos e sociais, dentre outros (p. 12-13).

Essa constatação do autor converge para o centro desse trabalho de pesquisa, ao perceber que as professoras Teresinha, Mariazinha, Cândida e Margarida também crêem que seus educandos possuem *carência afetiva*. Tal necessidade foi mencionada em vários momentos, sendo sempre relacionada à responsabilidade da família. Para iniciar, escolho a fala de Teresinha por ser representativa dessa compreensão:

Eu acho que eles precisam muito de atenção, de carinho e de afeto. Eu acho que eles não têm em casa, não têm orientação. São crianças extremamente carentes de afetividade. Eu não me vejo maltratando uma criança nessa escola pública que eu trabalho, porque eu já vejo nela ou em parte dela, a rejeição, o descaso, elas já trazem uma bagagem muito pesada. Então eu tenho a necessidade de acolher com carinho, mesmo que aquele conteúdo que eu dei elas não adquiriram, por vários motivos. Alguns chegam tristes, uns com probleminhas na cabeça, uns com fome, que não tomou café, fica contando as horas para chegar 10 h só para comer. (entrevista).

Mesmo sem um conhecimento mais aprofundado da realidade de cada educando, as professoras dizem existir essa carência porque partem de uma compreensão de família nuclear, formada por pai e mãe, onde todos sabem ler e escrever e, portanto, capazes de orientar os exercícios que a escola solicita que sejam feitos; acredita-se ainda que a mãe tem

tempo para acompanhar os filhos, que existem materiais disponíveis para a realização da tarefa solicitada etc. No entender de Carmem Pérez (2003), esta posição está alicerçada na imagem de família burguesa.

Um dos mais fortes regimes de verdade que circulam no cotidiano da vida escolar se expressa no modo como a escola e seus professores concebem a família: decalcada do modelo burguês de família nuclear, a representação que a escola tem de família não corresponde à realidade cotidiana das famílias de classe popular. A escola vê qualquer tipo de ordenação familiar que se diferencie do modelo de família nuclear, como desorganização da vida familiar, como desordem – imagens negativamente qualificadas e impregnadas de preconceitos, tais como falta de interesse pela educação dos filhos, desatenção e falta de cuidados, e até mesmo falta de amor. (p. 136)

Com esse formato burguês de família, as professoras encontram-se desestimuladas para realizar os seus trabalhos com as crianças das camadas populares, pois se sentem sobrecarregadas e solitárias na tarefa de educá-las.

As crenças das professoras, no que se refere às famílias das classes populares, de um modo geral, encontram-se impregnadas da ideologia da classe dominante, tentando-se justificar o fracasso escolar e social dessas crianças, responsabilizando as famílias, tencionando encobrir as condições de exploração e as dificuldades a que são submetidas.

Miguel Arroyo (1991), sobre essa constatação, anota:

No momento em que se passa a priorizar o fracasso escolar, e sobretudo o fracasso dos alunos provenientes das classes subalternas, o Estado e sua escola são inocentados. Passa-se a culpar o próprio povo de sua ignorância. O povo, vítima, vira réu: evadido, defasado, fracassado. As denúncias deixam de lado a falta de condições materiais de trabalho para instruir o povo e passam a centrar a atenção na evasão e fracasso do aluno, nos condicionantes extra-escolares do fracasso, como se tudo estivesse garantido na escola como lugar de trabalho e transmissão do saber. (p. 25)

Ao colocar a responsabilidade do fracasso nas crianças e nas suas famílias, que não oferecem a bagagem sociocultural necessária para que as crianças obtenham sucesso, a escola justifica a hierarquia social, “naturalizando” os postos que cada um assume na sociedade e, conseqüentemente, as injustiças, a submissão e a exploração.

Retomo um trecho analisado no capítulo referente às crenças sobre a escola, em que a Professora Teresinha faz uma comparação entre a escola e a família, para, dessa vez, examinar a sua crença sobre a família:

A necessidade deles é de uma estrutura familiar, em primeiro lugar. Lá fora eles têm que ter uma estrutura de vida. Não ter só essa referência segura que é a escola. Porque isso eles têm aqui. Eu tenho consciência disso, porque eu não tenho um aluno evadido. Trinta alunos, todos até o final, porque aqui alguns alunos aqui é a única estrutura que eles podem confiar está aqui, essas quatro horas e ninguém vai mexer neles, ninguém vai maltratar. Essa certeza eles têm da escola. (entrevista).

Essa fala de Teresinha demonstra claramente o que Sônia Penim (1990) diz em relação à tendência dos/das professores/as em apontarem os fatores extra-escolares como principais causas do fracasso dos alunos. Vejamos a citação:

Dos fatores extra-escolares apontados pelas professoras como causa do fracasso escolar o elemento mais atingido foi a família dos alunos. A explicação para tal fato era a de que as famílias eram desorganizadas, não davam atenção, amor ou assessoramento aos filhos, mencionando causas objetivas como: falta de tempo dos pais (devido a carga excessiva de trabalho) e falta de condições culturais ou educativas (alguns eram analfabetos). Mesmo assim, não relacionaram esta “culpa” à sociedade; os pais, apesar de terem esse comportamento “explicado”, continuaram sendo os “culpados”. (p. 123)

A crença de que os pais das camadas mais pobres não assumem a educação dos filhos como deveriam demonstra a existência, entre as professoras, de estereótipos quanto a esses alunos e seus pais. Esses estereótipos são frutos de pressuposições e generalizações superficiais, produzidas em referências falsas ou insuficientes, haja vista que não há conhecimento bastante, das professoras, sobre a realidade que possam lhe promover uma análise mais aprofundada dessas questões.

Mariano Narodowski (1996) elaborando uma análise histórica da posição que a Pedagogia moderna assume, declara que há não somente o controle exaustivo da escola sobre o comportamento infantil, mas também da família, que não cumpre os compromissos exigidos na escola. É nesse sentido que ele esclarece, baseado em Rousseau, que ao professor são delegados plenos poderes para assumir esse papel educativo. Assim, ele diz que a “[...] Pedagogia define o mau aluno, mas também define o mau pai ou a má família.” (p. 115).

Essa constatação do autor é confirmada ao observar como se encontra presente a avaliação que as professoras fazem da família das crianças que elas lecionam, sendo que, se tratando das camadas populares, essa análise não é muito apreciativa.

Diante da convicção de tantas carências das crianças das camadas populares, surge outra, apontada pelas professoras, referente à *aprendizagem*. Essa dificuldade é vista como algo próprio do educando e não das condições sociais a que ele está submetido. Cândida, por exemplo, durante o período de pesquisa, demonstrou muito claramente sua angústia com a não-aprendizagem dos seus educandos. Vejamos como diz:

A minha turma é uma turma de meninos de idade defasada em relação à série. Tem de 10 a 14 anos, a maioria tem entre 12 e 14 anos na segunda série. Eles são repetentes, (...)Eles têm também muita deficiência também de aprendizagem, tem meninos que ficam muito tempo na escola e só uns cinco de 23 lêem conscientes e escrevem da forma correta. O resto é, assim, capengando e têm uns que nem capengando vai. (entrevista).

Compreendo que essa convicção é fruto de uma visão préestabelecida das etapas de desenvolvimento ou série em que as crianças deveriam estar, sem uma análise contextual do educando. Ao generalizar essas etapas, as professoras consideram incompetentes e inaptos os que, por qualquer motivo, não assimilam os conteúdos trabalhados. Tal atitude, embasada nos conhecimentos da “ciência”, nega a complexidade dos seres humanos e demonstra a crença no “aluno ideal”, fruto da Pedagogia tradicional. São atitudes como essa que levam à imobilização no sentido de buscar meios para que o trabalho se torne mais eficaz. Ora, é uma forma também justificada de pensar cientificamente a educação, que, no entanto, converge com a que estou defendendo, diante da negação da pluralidade humana.

Autores como Lev Vygotsky (1991) Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), além de Bernard Charlot (1986), enfatizam a importância das influências sociais, culturais e históricas na formação da criança. Esses três últimos autores destacam que a escola ignora esses aspectos, isolando as crianças das classes sociais desfavorecidas da realidade social que lhes é familiar, interferindo, tanto no sucesso quanto no fracasso escolar desses educandos. No trecho a seguir, de autoria de Pierre Bourdieu (1998), evidencio esse pensamento:

[...] Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (pp: 41-42)

Mesmo sabendo que não cabe à escola, tampouco ao professor, assumir algumas deficiências, originadas na família e na sociedade, é importante que o professor, que pretende assumir uma posição mais comprometida com as classes populares, busque meios de desmistificar verdades ideologicamente cristalizadas sobre as crianças e a família das camadas populares. Para Pablo Gentili (1995), “Os professores/as estão surpreendentemente ausentes de boa parte do debate a respeito das políticas públicas centradas na questão das relações entre escola e pobreza.”(p. 28) Nesse sentido, uma reflexão mais radical da situação socioeconômica do aluno pobre e o posicionamento que a escola assume diante dessa classe marginalizada são de grande importância na busca de formulação de uma práxis emancipatória. Os cursos de formação de professores podem e devem se posicionar de forma a contribuir nesse processo. Valho-me das palavras de Miguel Arroyo (1991) para argumentar que

O aluno é concebido como carente, atrasado, doente, lento para a aprendizagem, fraco, sem bagagem intelectual e sem herança cultural. Notemos bem, essa concepção de criança, oriunda do povo, vai condicionar a filosofia da proposta pedagógica e vai marcar seus resultados. Diríamos

mais, essa concepção social dos filhos do povo está tão cristalizada nas teorias e no cotidiano da prática escolar, que continuará a marcar qualquer proposta de educação para as classes subalternas, ainda que seja animada de objetivos sociais diferentes. Com tal matriz teórica transmitida nos centros de formação, será possível acertar com uma escola a serviço dos subalternos? Há algo a mais do que formar profissionais competentes. É urgente rever a natureza da própria competência. Enquanto essa matriz pedagógica e social for dominante, qualquer proposta de educação do povo não irá além de uma escola do pobre, do carente. (p. 30)

Outra crença que também merece atenção especial nos cursos de formação de professores, especialmente nos dias atuais, em que a relação professor-aluno tem sido um dos principais problemas enfrentados pelos docentes, diz respeito à convicção de que as crianças da escola pública são muito violentas. Percebi-a em Cândida, Teresinha e Margarida, interferindo na relação que as professoras estabelecem com as crianças das camadas populares, influenciando para que a *ludicidade* e as atividades lúdicas não se encontrem presentes na sala de aula nem na escola.

Assim como na crença anterior, essa compreensão demonstra a responsabilidade da família em relação ao caráter “violento” das crianças. Esse aspecto mostrou-se presente na Professora Teresinha que, mesmo não a expressando literalmente, nos permite entendimento, ao comparar a família dela e a atitude que as crianças assumem:

(...) Mas aqui, pelo fato da escola pública ter tanta dificuldade, até de lidar com as atividades dos meninos, eu tenho essa dificuldade, porque eu não fui uma pessoa criada no meio de violência, sempre tive muito amor, muito carinho, muita ajuda. Minha família é baseada nisso. Então, eu me sinto mal, me sinto sofrida quando eu vejo meus alunos um agredir o outro, bater, furar. (entrevista).

Em se referindo à violência, outro aspecto a ser destacado aponta para a compreensão de que as crianças da rede pública são mais violentas do que as que estudam nas escolas particulares. Observem no trecho em que trago a fala da Professora Teresinha:

(...) só que as crianças aqui são mais agressivas porque elas são crianças sofridas, são frutos do sistema que está aí, pais desempregados, vivem na rua, muita coisa. (...) outros são agressivos porque apanhou em casa, porque viu a mãe apanhar ou viu o pai. Está na rua e aprende isso mesmo, violência na rua. Têm crianças que um não pode olhar pro outro que já vai encima pra bater, você tem que ter, entendeu? Eu falo muito de amor, de carinho, de afetividade. Você está perdendo tempo, com isso? Eu acho que não. Eu acho que quando você tem uma clientela desse tipo tudo que você faz passando uma coisa boa, é lucro. (entrevista).

Assim como na fala da referida professora, Miguel Arroyo (2004) relata essa mesma convicção em um professor que também ensina em ambas as redes de ensino. A partir dessa constatação, o referido autor se fez um questionamento que me levou à reflexão, logo que percebi essa crença nas professoras por mim observadas: “[...] de fato os filhos do povo são mais violentos e ameaçadores, ou é nosso olhar que cria essas diferenças?” O autor faz uma

análise histórica e social do comportamento das camadas populares, com seus movimentos sociais que tanto incomoda as classes dominantes e conclui que “[...] Que as elites sejam violentas é normal, faz parte do jogo do poder, da acumulação e produção da riqueza, mas do povo e de seus filhos se espera que sejam ordeiros, pacientes, sem ambição, submissos e silenciosos.” (p. 43). Entendo, em relação à crença de que as crianças mais pobres são mais violentas, que cada classe social exige posição determinada, de agressividade ou passividade; de inquietação ou acomodação. Assim, as crianças das camadas populares não são valorizadas na sua inquietude nem na sua agressividade. Nesse sentido, as palavras José Carlos Libâneo (1984): “[...] Daí a idéia corrente de ajustamento social aplicada à Psicologia e à Educação. Os padrões de comportamento a serem ensinados ou modificados correspondem à perspectiva da classe dominante, que os torna universais e, portanto, compulsórios.” (p. 158).

Ainda em relação à fala de Teresinha, é interessante observar, mais uma vez, a importância que a professora atribui à escola e ao seu papel como docente, na formação moral dessas crianças, deixando claro que elas necessitam da sua interferência, pois a família não assume essa função educativa. Assim, os/as professores tomam a si o papel exemplar para as crianças. Outro aspecto a ser focado na Professora Teresinha relaciona-se ao seu entendimento de que a causa das atitudes consideradas violentas é produzida no ambiente extra-escolar, em especial na família, isentando de qualquer responsabilidade a sociedade, a escola, e ela própria. Em relação à responsabilidade da escola diante da agressividade das crianças, Kallen e Colton (*apud* ESTEVE, 1995):

[...] relacionam o aumento de conflitualidade com a expansão da escolaridade obrigatória; segundo estes autores, a violência institucional que se exerce sobre os alunos, obrigando-os a freqüentar uma escola até aos 16 ou 18 anos, provoca reacções de agressividade que se canalizam contra os professores, enquanto representantes mais próximos da instituição escolar. (p. 108).

Portanto, a imposição de freqüentar a escola durante longuíssimos anos, associada ao fato de que esse tempo é utilizado, muitas vezes, para atividades consideradas chatas e desinteressantes, também interfere na relação que as crianças estabelecem com a escola, o que não justifica, no entanto, atitudes de agressão das crianças entre si nem com os/as professores/as.

Diante da crença de que as famílias menos abastadas não assumem a formação de valores nas crianças, porque em si são cheias de deficiências nesse âmbito, as escolas abarcam também essa formação. A esse respeito Julio Groppa Aquino (1991), destaca que a escola, atualmente, assume muito mais a formação moral do que a produção e reprodução cultural.

Isto significa que raras são às vezes em que a escola é representada como um espaço de (re)produção científica e cultural nas expectativas de seus agentes e clientela. Ao contrário, a normatização atitudinal parece ser o grande sentido do trabalho escolar – o que não deixa de causar perplexidade, uma vez que o objetivo crucial da escola (a reposição e recriação do legado cultural) parece ter sido por uma atribuição quase exclusivamente disciplinadora. (p. 46)

Outro aspecto que interfere negativamente na relação educando-educador diz respeito aos rótulos (bom aluno/mau aluno) que os professores utilizam e divulgam, influenciando tanto no conceito que os/as outros/as professores/as fazem dos estudantes, quanto no conceito que as crianças fazem de si mesmas. Estes estereótipos, muitas vezes, levam os/as professores/as a agirem de forma a provocar nos outras reações que confirmam e validam nossas concepções. O trecho que trago, a seguir, demonstra isso claramente. Cândida, ao chegar à escola, foi informada pela direção da escola de que os alunos com os quais iria trabalhar eram considerados os mais desinteressados e violentos da escola. Vejamos como avalia a sua posição diante dos seus alunos:

Eu acho que do início do ano pra cá, acho que eu consegui me aproximar mais deles, eu consigo sorrir, brincar assim com eles, pois eu já cheguei com resistência. Eu cheguei assustada e fiquei com medo. Eu não sorria muito pra eles, eu não brincava e aí à medida que o tempo passou foi melhorando e até consigo brincar, sorrir e algumas vezes por conta dessa aproximação, eu consigo até resolver alguma coisa em sala de aula, sem precisar está chamando a direção, porque com essa aproximação eu já consegui até a demonstração de carinho deles comigo, já tem uns que não tem de jeito nenhum deles nem de mim pra eles também. Eu acho que o que teve de positivo, por enquanto, foi isso. As minhas vitórias foram poucas em relação ao que pretendia para essa turma, mas é sempre bom quando há essa relação de amizade. Eu acho que um desses meninos (cita o nome do aluno) eu acho que ele melhorou em relação ao comportamento. Um deles melhorou. Também aquele que ficava ali parado sem fazer nada, ele não fazia nada continua sem fazer nada em relação a dever, mas já está se socializando com os colegas, já está até com umas briguinhas básicas de criança, que não é nada anormal. Ele conversa comigo, que ele antes não conversava, já está conversando, agora. Então, eu acho muito positivo o fato dele, pelo menos está se socializando com os colegas, que nem isso acontecia. Ele entrava mudo na sala e saía mudo. (entrevista).

Esse relato de Cândida demonstra que as crianças estão atentas à forma como os/as professores/as agem com elas, ou seja, quando são respeitadas, valorizadas, elas também se empenham na consecução de uma relação amigável. Considero importante essa consciência que a Professora Cândida tem da sua posição que no início e com a sua mudança diante das crianças refletiu na sua relação. Nesse sentido, entendo que, para que os/as alunos/as possam estabelecer uma relação de respeito pelo o/a professor/a e pela escola é necessário estarem presentes alguns elementos apresentados por Paulo Freire (1997), no seu livro *Pedagogia da Autonomia*. São eles: a corporificação da palavra pelo exemplo, a busca de inovação da práxis pedagógica, o respeito pela autonomia do educando, o comprometimento etc. Entendo, ao

analisar esses saberes, que um trabalho pedagógico em que estejam presentes esses aspectos não pode ser omissivo, nem se basear na ironia e na discriminação aos alunos, mas sim no respeito a sua autonomia e dignidade de forma a constituir uma prática coerente, entendida como a aproximação entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. Desta maneira, considero a escola como espaço de relações entre pessoas, objetos e símbolos, espaço intersubjetivo, lugar de encontros e de reencontros, de elaboração e reelaboração do saber, de aprendizagem, descobertas, de relacionamentos humanos profundos, integrais e duradouros, que deve buscar trabalhar atividades que envolvam os educandos em toda a sua potencialidade, em sua riqueza de experiências, que propiciem o enriquecimento mútuo e o crescimento dentro de suas paredes, entre professores e alunos ou entre colegas; assim, primar por uma relação equilibrada, aquela que ocorre com respeito mútuo, sem coação, mas com a consciência do lugar que cada um ocupa no processo, sem com isso haver submissão de um sobre o outro. É preciso, ainda, a presença da seriedade sem a sisudez, do rigor sem a rigidez. Entendo que é por meio de uma relação saudável que a escola conseguirá trabalhar satisfatoriamente com o conhecimento, a cultura, o questionamento e a investigação científica junto aos alunos.

Diante da crença de que as crianças são violentas, a posição que as professoras assumem para reprimir esse seu caráter “violento” em sala de aula é limitando a sua liberdade e a sua capacidade de expressão. Com isso, opta-se por atividades em que o aluno assuma uma atitude mais passiva, inclusive quando utilizadas algumas atividades consideradas lúdicas. A Professora Margarida assume essa posição com muita clareza e diz:

(...) Mas quando eu vejo, estão correndo, se batendo. Eles não têm educação pra sentar e conversar, brincar. Na mesma hora é murro, é correndo, não param. (entrevista).

Do mesmo modo, Cândida, ao escrever a (auto)biografia, menciona os conflitos que ocorrem com seus alunos, em especial com a turma da manhã e qual a sua posição na utilização das atividades lúdicas em relação às duas turmas.

Tive duas turmas de CEBII difíceis de lidar por causa dos conflitos constantes entre os alunos. Isso me deixa um pouco receosa de trabalhar com o lúdico, mas o faço mesmo que pouco. As brincadeiras em grupo dão menos certo na sala em que trabalho atualmente, eles gostam de bingo, na turma que trabalho, à tarde, faço mais brincadeiras em grupo, pois os alunos não são “problemáticos”, apresentam a inquietação normal de crianças das suas idades. ((auto)biografia).

Com esse trecho, é possível observar como o comportamento das crianças e/ou a crença que as professoras têm sobre seus educandos interfere na vivência das atividades lúdicas. Ela afirma, inclusive, que evita atividades em grupo, entre as crianças do matutino,

porque considera as relações entre eles mais conflituosas. Mesmo assim, percebi a utilização de jogos no seu trabalho pedagógico.

É necessário mencionar que nem todas as atitudes consideradas violentas por algumas professoras realmente são, em especial quando as crianças estão brincando. Muitas vezes, os gritos, os agarrados ou alguns contatos físicos são demonstrações de alegria e de entusiasmo. Além do mais, argumenta Miguel Arroyo (2004) “Nem todas as condutas dos alunos são indisciplinas, apenas não coincidem com o esperado”. (p. 41), podendo ser, ainda, a expressão da sua insatisfação e rebeldia diante de atitudes que a escola assume.

É importante atentar para essa diferença, pois a crença de que as crianças das camadas populares são violentas interfere negativamente para a vivência lúdica na escola freqüentada por essa parte da população. Esse ponto será aprofundado no capítulo em que discutirei, especificamente, sobre *ludicidade* e atividades lúdicas, ao analisar a crença de que *as atividades lúdicas geram bagunça*.

Discutida a crença de que as crianças que freqüentam a escola pública são violentas, analisarei, agora, a que compreende que as crianças das camadas populares não valorizam a escola. Essa convicção esteve evidente em Margarida e Teresinha, quando comparam as crianças da escola pública e da escola privada, o comportamento e a aprendizagem delas, além da forma de acompanhamento dos pais. Seus pressupostos são muito parecidos com as crenças sobre a carência. Ressalta-se que, tal qual aquela, está calcada num modelo burguês, na qual a resposta que se pretende não é possível ser alcançada pelas crianças nem pelas famílias.

A Professora Margarida expressa essa desvalorização da escola, pelas crianças e pelos pais das camadas populares, quando assinala que o trabalho que ela realiza, nessa escola, não tem retorno.

(...) A gente não tem retorno. O retorno tem que vir com a aprendizagem do aluno. Não tem retorno assim, porque os alunos não se interessam muito, os pais também não se interessam muito. Alunos que os pais se interessam, ele aprende sem a gente se desgastar muito. (entrevista).

Concordo com essa constatação de Margarida em relação ao acompanhamento dos pais para o bom desempenho escolar das crianças. Penso, porém, que o comportamento dos pais das crianças que freqüentam a escola não se refere à falta de interesse, mas a questões mais amplas, como falta de tempo, diante do excesso de atribuições; falta de conhecimento dos conteúdos etc.

Diante da afirmativa de que as crianças e seus pais não valorizam a escola, questionei a Margarida como seria o seu trabalho pedagógico, caso ela ensinasse numa escola privada. Seria diferente? Observem a resposta:

Talvez! (pausa) Poderia ser sim. Porque a cobrança é maior. Eu acho que tem a cobrança dos pais que pagam, eles cobram mais porque eles estão pagando e querem ver retorno. E aqui na escola pública, não. Eles não cobram, eles não ajudam a gente a fazer um trabalho, tem que ter continuação. Aqui a gente passa um dever de casa e os alunos não fazem. Já o aluno da escola particular, não. Eu acho que os pais cobram muito porque eles estão pagando. Eu acho que os pais que colocam os filhos numa escola particular, tem outro conhecimento, tem outra educação, sabe?! Os pais aqui botam os meninos pra estudar porque precisam, mas vê que não é importante. Já os meninos da escola particular, ele sabe que é importante estudar e ter uma profissão, para eles é a coisa mais importante que qualquer outra coisa poder ter uma profissão. Mas a visão é essa, mas não! Eu faria o mesmo trabalho que eu faço aqui eu faria em outra escola, porque eu me desdubro, eu faço o que eu sei. Faço o possível e o impossível para ensinar os meninos aqui. Ta vendo, eu fico triste porque só tem o diretor, porque não tem um acompanhamento básico e os meninos não tem muito interesse. É tanto que meus alunos interessados, “os alunos nota 10”, os que se interessam, está tudo bem com eles, já sabem escrever direitinho. É muito alta, a diferença deles (comparando com as crianças da escola particular). Para mim, é essa a diferença. (entrevista).

Em relação a essa comparação entre os alunos e os pais da rede de ensino pública e privada, Gimeno Sacristán (1996) nos adverte para a noção de que:

[...] essa comparação da qualidade do sistema público com a do privado desconsidera duas premissas metodológicas básicas: as condições socioeconômicas e culturais dos alunos dos dois sistemas; os objetivos educacionais, assim como as condições materiais, humanas, técnicas e metodológicas dispostas para a sua consecução.(p. 128)

Ainda nesse sentido Vera Corrêa (2000) salienta que a escola particular não é melhor, mas que o seu ensino é “adequado” a uma determinada classe social. Assim, a baixa qualidade da escola pública, entre outras questões, decorre do fato dela não se adaptar à classe social que a frequênta, que majoritariamente, são as classes populares. Diante disso, justificam-se muitas das dificuldades encontradas pelos alunos das classes minotirárias na sua formação escolar.

Com a crença de que as crianças das camadas populares não valorizam a escola, as professoras muitas vezes fecham-se nos seus mundos e não contribuem para a aprendizagem dos estudantes sob sua responsabilidade. Afirmando isso, porque percebi, em Teresinha e Margarida, posições muito parecidas. Cito um fato observado na sala da Professora Teresinha:

Ao solicitar aos alunos que fizessem uma atividade do livro, os alunos que não sabiam como fazer, deixaram a atividade em branco e, começavam a conversar com o colega ou caminhar pela sala. A professora não buscou saber o motivo dessas atitudes, muito menos tentou explicar a atividade, mas afirmou: Vocês realmente não querem nada! (notas de campo).

É necessário analisar com muito cuidado a idéia de valorização da escola por parte dos pais e das crianças das camadas média e alta. Será que realmente valorizam a escola em si, como espaço de conhecimento, de convivência ou os pais têm clareza de que é freqüentando a escola que seus filhos terão mais chance de ascensão econômica e social? As famílias com maior poder aquisitivo têm maior esperança de seus filhos assumirem funções de maior reconhecimento e remuneração e, para isso a escola é necessária. Já as famílias menos abastadas sabem que dificilmente os seus filhos conseguirão essa mesma posição socioeconômica. No trecho a seguir, Pierre Bourdieu (1998) esclarece esse ponto:

Assim, compreende-se por que a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas as suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural. Diferentemente das crianças oriundas das camadas populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para a adquiri-la, as crianças das camadas médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura. (p. 48)

Além das questões discutidas pelo autor, acrescento que as famílias das camadas populares sabem que a escola que os seus filhos freqüentam não tem a mesma qualidade das que formam as crianças da classe média e rica. Com essa falta de perspectiva, aliada ao fato de que a escola voltada para a educação das camadas populares não é um ambiente agradável, essas crianças não se sentem motivadas na mesma intensidade que as crianças que têm essas certezas. O futuro é incerto, mas temos que convir que o caminho percorrido pelas crianças de camadas sociais diferentes, para alcançarem sucesso profissional, por exemplo, não é o mesmo. Para uma delas, as que pertencem à classe desfavorecida, é muito mais longo e sacrificado e isso, certamente, interfere na valorização da escola. Sobre a significação da escola para os pais, Bernard Charlot (1986) anota que:

[...] Dessa maneira, orientam a educação dos filhos em função de fins que são imanentes a sua sociedade e a sua classe social, e que eles não teorizam a não ser em caso de crise, isto é, de fracasso ou resistência por parte da criança. Aliás, mesmo quando os pais se fixam fins educativos explícitos, seus comportamentos educativos reais, bem mais influentes que esses fins teóricos são muitas vezes pouco conformes a esses fins ideais. Para os pais, o problema da educação das crianças é, antes de tudo, o de seu futuro, isto é, o de sua inserção profissional dentro da sociedade; quanto ao resto, a educação segue seu curso cotidiano e não oferece problema particular enquanto a criança não manifestar oposição sistemática aos pais e não se encontrar em posição de fracasso escolar. Os pais, muito lucidamente, interessam-se, antes de tudo, pelo que é o objetivo real da educação atual, isto é, pelo futuro social e profissional dos filhos. (p. 27)

A partir da análise de Bernard Charlot (1986), observo que a atitude dos pais frente à escola dos seus filhos não é de desinteresse, como crêem algumas professoras, mas de intervir somente quando houver algum problema que influencie no futuro da criança. Iron Alves (1999), discutindo a relação entre a família, escola e aluno trabalhador, cita uma pesquisa realizada por Lahide (1997) que também nega o desinteresse e a omissão da família em relação ao desenvolvimento dos seus filhos na escola. Segue a conclusão desse autor:

O tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores que, ignorando a lógica das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir. Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma ‘omissão’ ou uma ‘negligência’ dos pais. Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos ‘sair-se’ melhor do que eles.” (LAHIDE, *apud* ALVES, 1999, p.16)

A noção de desinteresse dos pais e das crianças das camadas populares traz a dificuldade em aprender no campo individual e não no social. Não se questiona, por exemplo, que os conhecimentos que a escola valoriza não fazem parte da realidade cotidiana dessas crianças; ao contrário, nega-se a sua realidade, objetivando inculcar-lhes outros conhecimentos considerados singulares e verdadeiros. É necessário olhar com maior atenção a esse desinteresse das camadas populares à escola. Régine Sirota (1994) contribui nesse sentido, ao expressar que a frágil participação de crianças de classes populares na escola, não significa desinteresse ou desinvestimento em relação à escola primária, mas, uma atitude reativa de defesa diante de uma situação contraditória. (p. 106)

Essa dificuldade não é vivenciada pelas crianças das classes mais favorecidas, que, além de disponibilizarem recursos que possibilitam às crianças terem contatos com outras formas de conhecimento, não se limitando somente à escola, encontram também nessa instituição conteúdos que lhes são familiares, interferindo para que não sintam tantas dificuldades de aprendizagem. Com isso, é necessário questionar até onde são as crianças e os pais que não valorizam a escola ou a escola pública que não respeita e reconhece as crianças que busca educar. Bernard Charlot (1986) salienta que o funcionamento ideológico da pedagogia assenta, de início, num processo que reduz as realidades econômicas, sociais e políticas ligadas à educação, às aptidões e às culturas individuais (p. 39-40).

A crença de desvalorização da escola pública, por parte dos indivíduos que a freqüentam, significa dizer que, numa sociedade que a cada dia mais valoriza o nível de escolaridade, se esses sujeitos não obtiverem sucesso social e profissional, a responsabilidade é somente sua. Essa crença encontra-se em sintonia com os pressupostos capitalistas, que tem

no individualismo a sua sustentação. Com essa convicção, cada um é responsável por seu destino cultural, e, portanto, social. Essa ideologia é extremamente perigosa e, sem muita consciência do seu papel, os/as professores/as assumem um papel muito ativo de transmissor dessa concepção. Sidney Nilton Oliveira (1998) também se posiciona a este respeito, ao sinalizar que as classes mais pobres também desejam o sucesso na escola, no entanto, algumas questões a fazem agir como se não a valorizasse. Para ele,

Nas classes mais pobres da população, o desejo do sucesso também tem sua influência, mas com a impossibilidade de continuidade da vida escolar, ou é negado em sua importância, ou é visto de outros modos, tais como: punição, destino, castigo de Deus, o que, na verdade, constitui a defesa psicológica desenvolvida para conviver com a impossibilidade do sucesso e com a presença do fracasso. Em todos os casos, a cultura hegemônica desempenha seu papel (p. 161)

Com essa citação, reafirmo a necessidade de olhar mais criticamente as “verdades” que norteiam as nossas atitudes diante da escola pública, dos estudantes e da família que a freqüentam. Assim, percebo, ainda, que as camadas populares almejam mais do que uma educação escolar que supostamente propaga o “educar a todos”. Na verdade, assume muito mais o papel de selecionar quem pode ou não pode continuar seus estudos. Ele quer uma escola que desenvolva diferentes dimensões humanas, possibilitando, assim, que essas crianças possam com maiores chances melhorar sua qualidade de vida. Preocupar-se com a qualidade da educação e a melhoria da vida das crianças pobres é algo extremamente necessário, pois constitui a grande maioria da população brasileira. Para isso, é necessário buscar entender qual o significado da escola para essas crianças e para os seus pais, e, conjuntamente, rever o papel que a escola assume com essa parte da população, de forma a torná-la algo realmente valorosa, compreendendo como vão atuar efetivamente nesse ambiente.

Essa desvalorização da escola também é sentida pelas professoras, em cuja avaliação as crianças não se comportam como deveriam. É indiscutível o fato de que, atualmente, um dos principais problemas enfrentados pelos/as professores/as é o comportamento das crianças, inclusive interferindo no desenvolvimento da aprendizagem. Esse problema, no entanto, se agrava, ainda mais, porque existe, nesses profissionais, a convicção de Os alunos têm que ficar quietos. Essa crença é tão presente que foi manifesta por todas as professoras, com exceção de Mariazinha.

Iniciarei a discussão dessa crença abordando o papel passivo das crianças de uma forma mais geral e demonstrarei como essa crença se manifesta frente à vivência lúdica na

escola. Considero interessante trazer nessa seção uma fala da Professora Margarida, onde esta convicção aparece com muita clareza:

Não sei se é porque eu cobro muito de mim, eu acho que eu deveria ter uma aula assim, com todos alunos sentadinhos, ninguém levantasse, ficassem só ouvindo. Eu acho que eu sou incapaz de dominar a classe, me sinto fraca, apesar de que eu vejo que às vezes..., eu vejo que a falha não é minha, sabe, mas eu queria ter uns alunos sentadinhos, bonitinhos pra tudo que eu pudesse ensinar, sem dificuldades. (entrevista).

Nessa crença, é possível observar a supervalorização disciplina nas salas de aula, onde os estudantes devem assumir uma atitude passiva, sendo os professores os sujeitos ativos. Diante, porém, dos inúmeros estudos a demonstrarem que a aprendizagem se edifica a partir de uma atitude ativa do sujeito aprendente, como, por exemplo, a teoria sócio-interacionista, é difícil aceitarmos no processo de aprendizagem que se exijam dos alunos atitudes passivas.

A idéia do que seja o “bom/boa aluno/a” não é baseada somente nos cursos de formação de professores, mas nas relações que se estabelecem desde cedo, inclusive como estudantes, na fala e conduta dos/das professores/as consigo e com os demais dentre outros.

Outro ponto, retirado da entrevista de Margarida, que merece análise, é o sentimento, dessa professora, de *incapacidade de dominar a classe*. O mesmo sentimento encontra-se presente em Cândida, que várias vezes, inclusive durante a entrevista, também mencionou essa “deficiência”. O domínio de classe, ou seja, a capacidade de manter os/as educandos/as disciplinados/as, serve de parâmetro para saber se um profissional é ou não um “bom/boa professor/a”.

Outra fala da Professora Margarida, que é indispensável relatar, foi dita durante o período de observação, mediante o fato de alguns alunos estarem passeando pela sala.

A Professora expressou que deveria inventar uma cadeira que amarrasse, prendesse os alunos na cadeira para eles ficarem nos seus lugares. (nota de campo).

Por mais que seja importante a disciplina para a aprendizagem dos conteúdos, há por parte dos professores o que Julio Groppa Aquino (1996) chama de “disciplinarização” dos sujeitos. Essa “disciplinarização” é entendida como meios utilizados para as pessoas, nessa discussão, os estudantes ficarem silenciosos, sentados em seus lugares, atentos aos conteúdos, realizando as atividades durante todo o período. Essa concepção faz parte das idealizações dos professores em relação ao/à bom/boa aluno/a, mas também é uma forma de realizarem o seu trabalho pedagógico sem qualquer incômodo.

A crença da passividade das crianças esteve presente na fala e na prática das professoras pesquisadas. Observei que, mesmo quando as crianças estão sem nenhuma

atividade para fazer, elas devem permanecer em silêncio e nos seus lugares. Os alunos da Professora Margarida, inclusive, em alguns momentos passeiam, conversam, mas alguns só depois que já fizeram a atividades sem fazer menor barulho e, mesmo assim, isso é censurado. Exemplifico com um episódio que observei tanto na sala da Professoras Margarida quanto na de Teresinha:

Enquanto elas planejavam suas aulas, em sala de aula, os alunos estavam respondendo exercícios no quadro ou fazendo leitura silenciosa de um texto do livro, elas solicitaram que eles não conversassem nem saíssem dos seus lugares. (notas de campo).

Essa convicção de que os alunos devem ficar quietos, em todos os momentos, não é tão marcante em Mariazinha e na Professora Cândida, pois, como observei várias vezes, durante as suas aulas, há momentos em que as crianças podem movimentar-se, conversar com os colegas etc. O fato a seguir expressa essa constatação:

Certo dia, cheguei na sala de Mariazinha e ela se encontrava conversando com uma mulher, que era colega dela na escola que Mariazinha trabalhava antes. Enquanto elas conversavam, as crianças faziam a tarefa, mas também se movimentavam e conversavam. Onze crianças estavam brincando, mas sem incomodar. Quando três meninos empurraram uma mesa e isso começou a aborrecer, a professora retornou a aula. (notas de campo).

Esse fato consolida-se com a fala da professora, quando acentua:

O que me incomoda não é o movimento das crianças. Não me dá desconforto, desde que não seja um movimento que provoque, por exemplo, que o outro se machuque, que tenha uma mistura, porque, eu acho que tem hora para cada coisa, né? A gente não pode está confundindo as coisas. Na hora que um está falando, por exemplo, o outro tem que silenciar, pra escutar, né? (entrevista).

Atitudes como a de Mariazinha abrem espaço para que as atividades lúdicas e a *ludicidade* se encontrem presentes na práxis pedagógica do/da professor/a, pois permite uma educação em que a criança seja respeitada na sua necessidade, mas que também aprenda o respeito ao outro e que saiba que o silêncio, por exemplo, é algo necessário em alguns momentos e não uma imposição. Ao mesmo tempo, demonstram maior segurança da professora, pois percebo que a preocupação com a disciplina dos alunos é também um cuidado com o externo, com a avaliação que a direção, os colegas, os pais ou quaisquer outras pessoas podem vir a fazer, contribuindo para delinear os comportamentos aceitos e valorizados na escola e, como anota Julio Groppa Aquino (1996),

[...] marcam a forma como as escolas estão organizadas, vão construindo nas salas de aula uma cultura disciplinar que rompe com as formas de mover-se, de falar, de estar, cultivadas no espaço cotidiano da vida das crianças fora da escola. [...] É a escola da passividade: a voz é do professor, e o aluno é dela destituído. Aposta-se mais no trabalho individual, e a vida em grupo, tão

decisiva na formação das crianças e jovens, fica do lado de fora da escola.
(p. 123)

Com a crença tão arraigada de que os estudantes têm que assumir atitude passiva, não é difícil perceber que as atividades lúdicas na escola e, em especial, na sala de aula, estão ausentes, mas, quando são utilizadas, são escolhidas atividades em que requeiram um mínimo de movimento por parte das crianças. Mais uma vez, usando como exemplo a fala da Professora Margarida, quero assinalar que a presença da *ludicidade* em sala de aula tem relação direta com a nossa compreensão, saberes e crenças sobre a criança:

Deixo. Eles brincam muito, às vezes quando eu chego eu dou um tempinho pra eles conversarem, botar os assuntos em dia, principalmente, segunda-feira. Agora, sem correrem, para evitar está correndo e se baterem um no outro. Mas quando eu vejo, estão correndo, se batendo. Eles não têm educação pra sentar e conversar, brincar. (...) Conversam entre si, não a sala toda; conversam comigo. Eu pergunto como foi o final de semana, se foram passear. (entrevista).

Diante da dificuldade de alguns/mas profissionais em lidar com a dinâmica das crianças, uma posição assumida por aqueles que buscam incluir as atividades lúdicas na sua prática pedagógica é extrair dessas atividades qualquer possibilidade de movimento e expressão das crianças. Na fala de Cândida, fica visível o fato de que o número de alunos e, principalmente, a disciplina é um fator que interfere na vivência das atividades lúdicas em sala de aula. Diante dessa dificuldade, a Professora utiliza atividades que não requerem das crianças uma movimentação tão intensa, como, por exemplo, jogos educativos. Exemplifico, ainda, na defesa de que as professoras têm dificuldade de trabalhar com o movimento da criança não somente quando utilizam atividades lúdicas – a fala de Margarida, quando relata o seu posicionamento ao tentar utilizar o material dourado.¹³

(...)Hoje eu peguei o material dourado, só que eles não têm paciência, assim... de está ouvindo, querem ir lá pegar. Aí eu fico meio nervosa, aí já me tira o sentido, entendeu? (...) (entrevista).

Essa sensação de desconforto que a movimentação das crianças causa em Margarida, quando ela se propõe a fazer um trabalho mais dinâmico, faz com que ela não perceba que o ânimo e o entusiasmo que envolve as crianças quando ela propõe a utilização desse material é positivo para o desenvolvimento da aprendizagem. Além do mais, é próprio das crianças quererem tocar, manusear, especialmente, porque para elas é novidade.

¹³ O material dourado destina-se a atividades que auxiliam o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais. O material dourado faz parte de um conjunto de materiais idealizados pela médica e educadora italiana Maria Montessori.

Não é somente a bagunça, incitada pelas atividades lúdicas em si, que incomoda as professoras, mas sim o fato de elas não saberem como “controlar” a turma nesses momentos e, o controle, como já discuti, é algo muito valorizado pelas professoras. Nesse sentido, a Professora Cândida nos dá o seu testemunho:

Pra eu trabalhar da forma que eu trabalho na escola, assim, eu acho que, como eu te falei, da minha preocupação de está controlando a turma, algumas vezes eu faço uma dinâmica, brincadeiras e tal em sala, mas eu não vou dizer que eu faço sempre. Isso! Então, o fato da turma ser assim, eu trabalho poucas dinâmicas mesmo. (entrevista).

Com isso, observo que ainda se encontra presente em algumas professoras a crença de que o processo de aprendizagem ocorre mais eficazmente no silêncio e na passividade do que no movimento e na interação. Diante essa convicção, compreendi a resistência das professoras às atividades lúdicas, pois elas também crêem que as atividades lúdicas geram bagunça. Essa crença busca justificar a resistência das professoras às crianças vivenciarem jogos e brincadeiras na escola e na sala de aula, especialmente se a sua presença for em uma sala com muitos/as alunos/as.

Em relação à disciplina, Johan Huizinga (2000) nos possibilita discordar da crença das professoras de que atividades mais dinâmicas produzem bagunça, ao demonstrar que, para a presença do elemento lúdico, é necessário que haja a ordem. Essa não é concebida como obediência cega, repressora e arbitrária, mas como elaboração coletiva para o bom encaminhamento do que se propõe a realizar. Nesse mesmo sentido, Georges Snyders (1993) também anota que “[...] somente se o aluno sentir a alegria presente na escola é que ele reprimirá sua inclinação à distração, à preguiça, à facilidade.” (p. 27) Dessa forma, o interesse autêntico mobiliza o indivíduo ao esforço, à concentração. Um aspecto interessante a ser ressaltado diz respeito ao fato de que as crianças, quando se envolvem com o que está sendo trabalhado, seja uma atividade lúdica ou não, elas não assumem atitudes de indisciplina, de desatenção. Este aspecto pode ser confirmado com a fala de Cândida, quando diz:

No momento que eu os ouço eu acho que é positivo, e por incrível que pareça por mais que eles estejam violentos, no momento que eu estou ouvindo, que eles sentam pra contar, os outros também se envolvem pra querer contar e não tem desorganização na sala nada. Eles falam, esperam os outros falarem e ficam ouvindo a conversa. Nesse momento que eu estou ouvindo eles, eles se organizam e não tem bagunça. Então eu acho que é positivo.(entrevista).

Essa constatação possibilita perceber que não são as crianças que “não querem nada” ou não valorizam a escola, mas a forma como é realizado o trabalho pedagógico, inclusive a posição assumida por eles/as educadores/as, interfere no interesse e na disciplina dos estudantes. Assim, acredito ser importante que a escola tenha uma compreensão mais ampla

sobre o conceito de interesse e disciplina, de forma a contribuir para uma formação humana mais enriquecedora. Miguel Arroyo (2000) nos diz que

Manter os alunos silenciados é a negação de uma matriz educativa elementar: só há educação humana na comunicação, no diálogo, na interação entre humanos. Escola silenciosa é a negação da vida e da pedagogia. No silêncio os alunos poderão aprender saberes fechados, competências úteis, mas não aprenderão a serem humanos. Não aprenderão o domínio das múltiplas linguagens e o talento para o diálogo, a capacidade de aprender os significados da cultura. (p. 165)

É possível observar que a preocupação com a desordem se encontra presente em Margarida, quando justifica por que não está presente as atividades lúdicas no seu trabalho:

Eu faço muito pouco. Eu evito muito por causa da bagunça que eles fazem muito. (...) Lá no curso, às vezes, a professora trabalha jogos com a gente, nós trabalhamos em equipe, e o pessoal bagunça! Pense às crianças?! (entrevista).

Novamente, o movimento, o entusiasmo que as atividades lúdicas incitam são compreendidos como bagunça. Essa professora também demonstra como o movimento das atividades lúdicas produz impaciência nela, ao dizer:

Eu acho os jogos importantes, apesar de não fazer quase jogos com eles. Mas eu acho importante. Não tenho paciência, às vezes, eu começo a querer fazer um jogo com eles, mas aí, bagunça tudo e, eu paro. (entrevista).

Observei de diferente na atitude dessas duas professoras que, mesmo tendo a preocupação com o controle da turma, Cândida possibilita alguns jogos para os seus alunos. Já no trabalho de Margarida atividades que requeiram maior participação das crianças são ausentes, diante do incômodo que lhe causam como responsável por aquela turma.

Essa falta de paciência a que Margarida se refere é oriunda da crença sobre o processo pedagógico em que qualquer movimento da criança é tipo como desrespeito e incômodo. Nesse sentido, Cipriano Carlos Luckesi (2000) afirma que “[...] A atividade lúdica, por si, é ação, e, como tal, implica em movimento, e, como tal, implica em movimento, em produção. Na medida em que agimos ludicamente, criamos nosso mundo e a nós mesmos de forma lúdica.” (p. 26)

Em relação ao argumento das professoras de que “a presença de muitas crianças atrapalha o desenvolvimento da brincadeira”, considero que Teresinha e Margarida foram as que se posicionaram de forma mais precisa.

Eu queria poder fazer mais, mas pela quantidade de alunos, às vezes eu começo uma atividade com jogos e brincadeiras e não dá para concluir pela quantidade de alunos, a sala superlotada, aquela agonia, aquela briga, aquela confusão. Então, você fica impotente, tem que terminar tudo, quando os meninos começam a bagunçar e aí acaba sem produzir nada. (entrevista).

De fato, se a preocupação central deixar de ser o controle do grupo e passar a ser o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, essa aflição diminui. Além do mais, essas atividades devem ser estruturadas de acordo com a realidade de cada turma: número de participantes, materiais, espaço e tempo disponíveis.

Outro aspecto que demonstra como o número excessivo de crianças ocasionava tumulto em relação à vivência das atividades lúdicas pode ser observado não somente em relação ao trabalho em sala de aula, mas em toda a escola, é o fato de separar o recreio das crianças por séries, de forma a não estarem disponíveis, no mesmo momento.

A preocupação com a obediência às regras é tão forte que a Professora Teresinha afirma que “só brinca na sala de aula”. Julgo que o conteúdo dessa fala nos remete à compreensão de que a sala consegue impor limites mais contundentes a mobilidade das crianças. Dessa forma, percebo, nessa crença, outra que compreende a sala de aula como um espaço fechado, onde o professor, como autoridade, é o responsável pelos limites e as normas. Essa crença é abalada quando os alunos buscam romper ou diminuir esse controle.

No que se refere à indisciplina e desinteresse das crianças frente a algumas atividades lúdicas propostas pelas professoras, um aspecto a ser relatado diz respeito às atitudes indisciplinadas das crianças, vistas como bagunça, mau comportamento, falta de educação em relação aos jogos e brincadeiras que são, de fato, expressões de alegria, de contentamento. Ocorre é que as professoras concebem disciplina como negação de qualquer movimento das crianças. Em relação à indisciplina presente nos jogos, Stoer (*apud* PASSOS, 1996) destaca que:

[...] as crianças vivem num espaço de solidariedade nos seus grupos de brincadeiras, de vivência, e que, portanto, desconhecem o conceito de indisciplina porque é uma idéia criada pelos adultos e que reflete uma sociedade com que as crianças ainda não sabem lidar, que é a sociedade da concorrência e da competição. (p. 123)

Mesmo considerando as atividades lúdicas e a *ludicidade* como instigadoras da indisciplina das crianças, as professoras Mariazinha e Teresinha também aludiram ao fato de as crianças participarem e se expressarem mais espontaneamente por meio dos jogos e brincadeiras como algo positivo. Para Mariazinha,

É muito importante os jogos e brincadeiras na escola, viu?! Eu acho que é importante porque as crianças se soltam quando brincam. Elas ficam elas mesmas, não ficam com tanta cobrança sobre elas, é até chato determinadas coisas. Eu acho que é importante por isso. (...) Outra coisa, é que, nessa hora do recreio, eles se manifestam mais como eles são. Então é uma hora de observação muito rica. Porque é a hora que eles ficam mais livres para mostrar que cada um é. Então é uma hora que a gente aprende muito, de cada um deles. (entrevista).

Observe-se que tanto a espontaneidade das crianças quanto o auto-expressão, ressaltadas por Mariazinha em relação às atividades lúdicas, são contribuições para a formação da criança que não podem ser negligenciadas no processo educativo. Janet Moyles (2002) também expressa essa compreensão, quando diz:

O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender onde as crianças “estão” em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo. (p. 12-13)

Em relação à crença de que as atividades lúdicas originam bagunça, esclareço que defender a alegria, o movimento, a livre expressão não é defender a confusão, a desordem – até porque para qualquer convívio social, com base no diálogo e na cooperação, torna-se necessária certa organização – mas sim, desejar que a escola se organize com outras bases, menos verticalizadas e opressoras, até mesmo porque percebi que essa indisciplina a que as professoras tanto resistem encontra-se presente mesmo quando as crianças não estão vivenciando atividades com jogos ou brincadeiras. Dessa forma, porque a resistência as atividades lúdicas com a justificativa de que as crianças, nesse momento, se tornam indisciplinadas? Constatado que essa explicação, onde o/a professor/a focaliza somente o comportamento das crianças, nega as suas crenças, valores e sentimentos diante dessas atividades.

Em relação à *ludicidade*, assim como outras experiências inovadoras, Miguel Arroyo (2000) diz serem transgressoras porque “[...] começam pelo que há no ser humano de mais solto. As dimensões que não cabem nas grades.” (p. 148). O mesmo autor acrescenta que justamente essas dimensões da formação humana é que vêm sendo mais marginalizadas nas grades e cargas horárias dos currículos tecnicistas e racionais; mais controladas nas teorias pedagógicas e nas instituições educativas e, ainda, as mais ignoradas nos currículos. Portanto, é normal que elas sejam as dimensões mais rebeldes, mais propícias às transgressões. Possivelmente porque não “cabem em paredes”, resistem a serem “gradeadas” e “disciplinadas”. Essas experiências inovadoras devem estar presentes na escola, conforme Miguel Arroyo (2000) “[...] como componentes da humana docência, não como temas transversais nem como tempos de ‘animação cultural’, mas como direitos dos educandos e dos educadores.” (p. 149).

A discussão das convicções que crêem no papel passivo do aluno e de que o elemento lúdico na sala de aula rompe com essa passividade é relevante para compreender a resistência

das professoras a um trabalho sedimentado numa perspectiva lúdica. Do mesmo modo, também permite confirmar que as crenças se encontram organizadas em rede e, portanto, buscar alterar uma crença requer também mexer em muitas outras convicções, tornando esse processo de transformação algo complexo, pois bulir nesse sistema causa uma certa insegurança e incômodo no sujeito que crê, pois requer um trabalho de reavaliação de muitas de suas “certezas”, mas não é algo impossível.

A última crença que descreverei nesse capítulo diz respeito ao desejo de brincar das crianças. Diante da dificuldade das professoras, especialmente de Teresinha e Margarida, em se relacionar com a necessidade e a importância do brincar para as crianças, elas nem sempre vêm com bons olhos esse desejo e afirmam: Elas só gostam de brincar! Com essa crença, as professoras vêm o interesse das crianças por atividades em que elas assumem um papel mais ativo e as próprias atividades lúdicas como algo que atrapalha o processo pedagógico e consideram que tudo é brincadeira. Isso é claramente observável na fala de Teresinha, quando questionei sobre o interesse das crianças pelas brincadeiras. Vejam o que ela respondeu:

Porque tudo elas só querem brincar, só levam tudo na brincadeira. Tudo que você vai fazer, elas só querem mesmo é brincar, correr um atrás do outro. É disso que elas gostam. (entrevista).

Julgo que esse interesse das crianças por tais atividades, a elas incomoda por mexerem com suas crenças sobre o ensino e mostrarem a necessidade delas assumirem outra atitude diante da práxis pedagógica. Margarida também demonstra o seu mal-estar diante do desejo das crianças e a sua falta de preparação para trabalhar com ele.

Gostam de brincar. Eu noto que quando chega no fim da aula com o material (se referindo a jogos educativos), eles gostam muito.(...) Mas na realidade eles gostam mesmo é de brincar, aprender poucos gostam, aprender e prestar atenção. (entrevista).

Sobre a dificuldade das professoras em lidar com esse encantamento das crianças pelas atividades mais dinâmicas, especialmente com as atividades lúdicas, Giovanina Olivier (2003) assinala que “[...] A especificidade da infância, que é justamente a possibilidade de vivenciar o lúdico, é ignorada em prol da disciplina, do esforço, da aquisição de responsabilidades e de outras funções.” (p. 19).

Após a análise das crenças das professoras sobre as crianças com as quais trabalham, consigo compreender um pouco melhor porque a *ludicidade* e as atividades lúdicas são tão escassas e, até mesmo, ausentes nas suas práticas de ensino, pois a visão desses elementos se encontra interligada com a de criança. E, como observamos, as crenças das professoras, de

forma geral, não são muito positivas sobre os seus educandos. Dessa forma, torna-se difícil uma valorização das suas atividades espontâneas.

A constatação de que a criança e as atividades lúdicas não são valorizadas na escola e na sociedade se agrava, por que tais atividades são voltadas para as crianças das camadas populares. Essa visão sobre a criança pobre e que reflete na sua vivência lúdica, tem origem desde Froebel (*apud* KISCHIMOTO, 1998). Esse importante estudioso do brincar, que defendeu o brincar livre da criança, acreditava que as crianças pobres precisam de maior orientação, direção, controle e disciplina. (p. 30).

Noto que existe uma crença em relação ao desejo (e ao merecimento) de brincar que diferencia as crianças mais pobres das demais. As crianças das camadas populares não teriam o “comportamento” necessário para brincar. Ainda em relação à vivência das atividades lúdicas, Tizuko Kischimoto (1993), na sua análise histórica dos jogos, acentua que “As imagens de criança elaboradas por diversos segmentos da sociedade brasileira são responsáveis pelas percepções coletivas que traduzem perfis distintos para a criança pobre e rica, favorecendo ou cadastrando o direito de brincar” (p. 96). Essa concepção é discutida por Paulo Nunes Almeida (2000), quando verifica que

[...] Enquanto para uma classe social privilegiada o conhecimento fornecido pela escola se caracteriza muito mais pelo jogo (condições normais e naturais de aprender), à classe menos favorecida o trabalho-jogo torna-se tão distante da realidade que leva os alunos ao desprazer, ao penoso, conseqüentemente ao fracasso, ao abandono e à reprovação em massa. (p. 61)

São posições discriminatórias que fazem com que as crianças das camadas populares, mesmo sabendo que a escola é necessária, não sintam prazer em frequentá-la, originando o sentimento de que ir à escola é algo imposto e chato. Concepções como essa inviabilizam a presença da *ludicidade* na escola, pois, para que os sujeitos do processo pedagógico estejam envolvidos, é necessário que sejam respeitados, não somente como aprendizes, mas como seres humanos, que vivem em um contexto sociocultural específico. Conhecer as possibilidades e limites concretos das crianças das camadas populares é contribuir para a sua formação como sujeitos humanos, que devem ser respeitados e educados da melhor maneira.

Tizuko Kischimoto (1993), ao descrever a contribuição dos portugueses para o acervo lúdico brasileiro, destaca que na época do Império havia, quando as crianças faziam sete anos, todo um empenho em torná-las adultos. Esse empenho ia das vestimentas ao comportamento. Até essa idade as crianças eram consideradas “menino-diabo”. Muitas décadas se passaram! Muitas pesquisas foram realizadas em relação à criança, no entanto, não estaria essa visão, ainda hoje, predominando nas escolas? A valorização exacerbada da disciplina, do

intelectualismo em detrimento do brincar, da alegria, não seria uma maneira de extinguir o “menino-diabo” para que florescesse o menino-homem? É necessário, porém, questionar até onde ainda existe o ser criança nesses modelos idealizados. A esse processo Sandra Corazza (2000) chama de expropriação da infância.

As visões de criança, de educação e de jogos que norteiam a prática educativa não são neutras, pois retratam a concepção política da sociedade. Numa sociedade capitalista como a nossa, a lógica da produtividade se instaura nos mais diversos campos, conformando visões de mundo utilitárias que não respeitam a criança como um ser em si, mas a concebem como um adulto em potencial, como um investimento. Gilles Brougère (1998), após a análise de diferentes povos e períodos históricos, considera que “[...] por detrás da concepção de jogo que vimos, encontra-se uma representação da criança que torna difícil, até impossível, uma valorização de suas atividades espontâneas.” (p. 58). Esse desrespeito à infância vista como improdutiva e inútil a priva do seu direito de ser criança, de brincar livremente e objetiva a acomodação social e o adestramento. Faz-se necessário um repensamento da educação nos seus aspectos políticos, humanos e pedagógicos para que se possa assumir compromissos com a melhoria social.

Reconhecer o lúdico na escola é reconhecer a especificidade da infância, é permitir a elas que sejam crianças, do seu jeito próprio, não o que queremos que elas sejam, deixando que expressem sobre si mesmas, não somente através da razão, mas da emoção e do corpo. Muitas coisas podem ser feitas pela escola para que as crianças ocupem o lugar que lhes cabe, um lugar de respeito e de dignidade. A análise das crenças das professoras sobre as crianças das camadas populares me permite constatar a força que essas convicções exercem sobre a prática pedagógica dessas profissionais, inclusive dificultando a vivência da *ludicidade* e das atividades lúdicas.

A noção de infância não é um processo somente biológico, nem psicológico, mas também sócio-histórico, portanto, cultural, e a escola tem forte influência nesse sentido, a partir das atitudes, sentimentos e relações estabelecidas com as crianças. Assim, conhecer as crenças dos/as professores possibilita também compreender a influência dessas convicções na elaboração da idéia de infância atual, que acredito ser importante ser edificada, tendo como pressuposto o desenvolvimento de variadas dimensões humanas, tais como: a criatividade, a livre expressão, o movimento etc. Assim como os/as professores assimilam a cultura escolar e nesse processo vão constituindo a sua identidade profissional, os educandos também, ao ingressarem nessa instituição, necessitam apropriar-se dessa cultura de forma a comportar-se

de acordo com as regras estabelecidas. Nesse sentido, Lucia Helena Gonçalves Teixeira (2002) evidencia que:

[...] Ele deve viver e conviver na instituição, comportando-se em conformidade com as normas estabelecidas, as crenças e os valores professados, respeitando e valorizando seus símbolos, participando de seus rituais, absorvendo e enriquecendo suas histórias, reverenciando seus heróis. Essa aprendizagem, que muitas vezes não é percebida pelos próprios educadores, é condição para o sucesso daquela aprendizagem formal que constitui a finalidade da escolarização. (p. 44)

Com essa constatação, percebo o poder que as crenças dos/as professores/as têm de influenciarem na auto-imagem dos seus educandos. Assim, é importante rever as crenças elaboradas, pois elas se expressam em atitudes, falas, gestos que, muitas vezes, associados a sucessivas experiências de fracasso escolar podem fazer com que a criança se sinta incapaz, possibilitando a presença de novos fracassos. Essas visões, porém, também permitem que as crianças assumam atitudes de rebeldia frente à escola e, ao/à professor/a por ser ele/ela, mais diretamente, quem representa para o educando essa instituição. Nesse sentido, Miguel Arroyo (2000) assinala que:

Sem mexer nos valores, crenças, auto-imagens, na cultura profissional, não mudaremos a cultura política excludente e seletiva tão arraigada em nossa sociedade. É a modernidade conservadora e o credencialismo democrático que se contentam com a reciclagem dos mestres, a lubrificação da função seletiva e excludente, a relativização do direito à educação e à cultura. Se contentam com limpar as artérias entupidadas da escola, facilitando os fluxos escolares, respeitando os ritmos diversos. O democratismo conservador não vai mais longe. (p. 177)

Outra conclusão a que chego é que as professoras trabalham com a criança ideal, ficando difícil e, por que não dizer, impossível, as crianças se encaixarem nessas expectativas. Concluo também que se concebe a criança como um ser universal, negando-se o seu contexto histórico, sua individualidade, sua faixa etária e os aspectos socioculturais.

Um aspecto percebido é que as dificuldades demonstradas pelas crianças no processo educativo é visto como algo individual, ou seja, não se questionam os condicionantes sociais que influenciam para que as crianças tenham comportamentos não considerados os mais adequados na escola, inclusive inculcando nas crianças a idéia de que os lugares que cada uma vier a assumir depende essencialmente das características e das competências pessoais.

Observo, diante da convicção em relação à carência das crianças das camadas populares, que a crença na homogeneidade se apresenta nas professoras quando, mesmo percebendo que os seus alunos não conseguem acompanhar os conteúdos adequadamente, da forma como trabalhados, poucas atitudes são tomadas a fim de mudar essa realidade.

Ao discutir as convicções que apresentei nesse capítulo, percebi que elas também assumem um papel ideológico. Essa ideologia se apresenta de forma a compor a identidade das crianças ao classificá-las e compará-las. Essa classificação é consolidada, ainda mais, quando as crianças relacionam as atitudes, falas e gestos das professoras consigo e com sua família e as experiências vivenciadas na sociedade.

Não é somente na formulação da identidade de cada aluno, no entanto, que essas crenças influenciam, mas também nas convicções que os pais dessas crianças e a sociedade em geral delineiam sobre esses indivíduos. Ao mesmo tempo, essas crenças produzem outras que reforçando a crença anterior, que influencia nos sentimentos, nos papéis que cada um tem que assumir etc. É dessa forma que as crenças também criam estereótipos.

Diante desse caráter das crenças em se associarem a outras formando uma rede, considero necessário discutir, também, as convicções dos sujeitos pesquisados sobre o ser professor. É acerca desse aspecto que me debruçarei agora.

4.4 TRABALHO DOCENTE E VIVÊNCIA LÚDICA NA ESCOLA: QUAIS CRENÇAS PERMEIAM O QUE FAZER PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS?

O objetivo desta seção é analisar as crenças das professoras sobre a sua função docente, em especial, nas séries iniciais, compreendendo a discussão sobre o trabalho educativo, a especificidade desse profissional e o seu papel frente à *ludicidade* e às atividades lúdicas. Procura, ainda, demonstrar que uma atitude lúdica do professor contribui para a realização de um trabalho de qualidade na busca da formação humana. Para tanto, após descrever as crenças, ajunto algumas atitudes necessárias ao educador lúdico.

Com base nos recursos metodológicos utilizados, detectei as seguintes crenças:

- ✓ A profissão de professor é muito exigente!
- ✓ Ser professor é como se fosse mãe!
- ✓ Professor clareia caminhos!
- ✓ A gente transmite conteúdos!

Mencionarei, ao abordar a primeira crença, as leituras e cursos que as professoras vêm fazendo para que possamos compreender a sua formação teórica em relação ao seu trabalho profissional, incluindo as bases de formação sobre *ludicidade* e atividades lúdicas. Apresento, também, na primeira crença, em especial, elementos que se referem ao trabalho com as séries iniciais. Já na última convicção de que o professor transmite conteúdo, também apresentarei de que modo a compreensão interfere na vivência da *ludicidade* e das atividades lúdicas na

escola, o que será feito também a partir de outras crenças correlacionadas: Os conteúdos são supremos, as atividades lúdicas nas séries iniciais só devem estar presentes na escola se o objetivo for a transmissão de conteúdo e Eu não sei ensinar brincando! Antes, porém, de iniciar a apresentação das crenças, discutirei a especificidade do trabalho desse professor, a partir de alguns teóricos que fazem essa discussão.

A literatura que debate a especificidade do trabalho do professor é bastante extensa e, a cada dia mais, se avoluma. As últimas publicações sobre a temática têm focado bastante a relação entre a pessoa do professor e a sua profissão, destacando-se o trabalho de António Nóvoa (1991; 1992; 1995b; 2002) dentre outros. Buscarei outros fundamentos teóricos como parâmetro de análise, especialmente em autores que discutem a educação e a profissão docente: (1995), José Esteve (1995), Wanderlei Codo *et alii* (1999), Miguel Arroyo (2000) e Carmem Pérez (2003), dentre outros.

Estarão, ainda, presentes nas discussões autores que debatem a profissão de professor relacionando-a à *ludicidade* e às atividades lúdicas. As publicações nessa área, no entanto, não são numerosas, apesar de o tema ter alcançado, indiscutivelmente, relevância no meio acadêmico, constituindo um campo de pesquisa complexo e fértil. Sobre esse assunto, autores como Santa Marli dos Santos (1997), Airtton Negrini (1998), Gisela Wajskop (2001), Janet Moyles (2002), que estudam diretamente a relação educação e *ludicidade*, serão citados, mas outros estudiosos que trabalham *ludicidade* e/ou educação também contribuirão nesse debate, como: Nelson Marcellino (1990), Georges Snyders (1993), Paulo Freire (1993; 1998), Tizuko Kishimoto (1993, 1998), Ilma P. Veiga (1995), Gilles Brougère (1997, 1998), Sílvia Rocha (2000), Cipriano Luckesi (2000), Renata Fernandes (2001), Maurice Tardif (2002).

A uma visão menos atenta, parece desnecessário discutir a especificidade do trabalho do/da professor/a, haja vista não ser uma profissão recente, mas que surgiu há milhares de anos com um papel bem definido: ensinar os conteúdos historicamente constituídos e selecionar os mais capazes. Mesmo tendo clareza de que essa visão ainda se encontra presente na práxis pedagógica de muitos/as professores/as, o que busco, nessa discussão, é tentar demonstrar que é possível dar novos contornos a essa atividade, de forma a englobar outras dimensões também importantes para a formação humana, pois o contexto em que eles/elas atuam tem se modificado constantemente, apresentando novos desafios sociais, culturais, humanos e pedagógicos.

A idéia de escrever sobre a especificidade do trabalho do/da professor/a surgiu no momento em que percebi que, para discutir as crenças dos/das professores/das sobre *ludicidade* e atividades lúdicas, tornava-se importante argumentar, também, sobre a interação

do trabalho desenvolvido pelo/a professor/a com os elementos lúdicos. Observei, em alguns momentos, quando me predisponha a apresentar e discutir esse tema de estudo em palestras e comunicações, que algumas pessoas, em especial os/as próprios/as professores/as, consideravam que o trabalho pela via da *ludicidade* não cabia ao/à professor/a das séries iniciais do Ensino Fundamental, pois eles/as já se encontram sobrecarregados de tarefas, já que são responsáveis, na maioria das escolas públicas, por trabalhar com todas as disciplinas durante todo o tempo em que as crianças ficam na escola. Diante dessa sobrecarga de tarefas, o trabalho com as atividades lúdicas, na visão dessas pessoas, caberia a um profissional específico que desenvolvesse com as crianças atividades recreativas.

O primeiro ponto que é necessário argumentar para discorrer sobre essa temática refere-se ao fato de que educação, papel do/da professor/a e dos alunos e função da escola, não tem o conceito imutável, mas sim, histórico, que se encontra correlacionado com a realidade temporal e espacial dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, é possível falar na relação entre o trabalho do professor e a *ludicidade* graças às novas demandas globais para a formação do sujeito humano.

O segundo argumento, intrinsecamente ligado ao primeiro, diz respeito ao fato de que conceber a *ludicidade* e as atividades lúdicas na escola e o/a professor/a como um agente responsável pela sua viabilização só é possível se a práxis do/da professor/a não estiver alicerçada numa pedagogia liberal¹⁴. Sobre isso, Gisela Wajskop (2001) assinala que “existem várias tendências pedagógicas que interpretam as atividades infantis das mais diferentes maneiras, fato que resulta em propostas de trabalho também diversas.”(p. 15). Assim, se a posição do professor for calcada numa pedagogia conservadora, o trabalho realizado junto às crianças se restringe à transmissão do saber escolar de forma acrítica, desconectada da realidade. Com essa atitude de “transmissor” das normas institucionais, o professor prende-se às tarefas de ordem técnica, realizando um trabalho em que o conhecimento se torna sem vida. Dessa forma, a escola é vista como o local exclusivo de transmissão dos conteúdos e o tempo educativo ficam submetidos ao caráter utilitário, excluindo qualquer proposta que não se encaixe nesses moldes.

¹⁴ Mesmo consciente da importância da Escola Nova, que compõe o quadro das pedagogias liberais, para elaboração de nova imagem sobre a escola, como, por exemplo, na inclusão dos jogos nesse espaço educativo, a valorização da criança, a socialização, a alegria na escola, não podemos esquecer de que essa tendência, entre outras lacunas deixadas, não se preocupou com a formação cultural das camadas populares. Portanto, a perspectiva que norteia este trabalho se alimenta da contribuição do Escolanovismo, mas busca avançar no sentido de que qualquer pedagogia é uma prática política e, portanto, a defesa da *ludicidade* na escola deve estar imbuída também de criticidade. Sobre as conquistas e as críticas a essa tendência, ver o livro de GIORGI, intitulado Escola Nova (1992).

Para melhor entendimento dessa interação, Maurice Tardif (2002), no seu livro *Saberes docentes e formação profissional*, enumera quatro características do objeto do trabalho docente que considero ter estreita relação com essa discussão. Enumerarei essas características agora:

a) *Individualidade e heterogeneidade do objeto de trabalho* - o autor inicia, argumentando que a primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Salienta que, embora os professores ensinem a grupos, não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, haja vista que eles não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais.

b) *A sociabilidade do objeto*: nesse aspecto, Maurice Tardif (2002) destaca que as características socioculturais dos alunos despertam atitudes e julgamentos de valor nos professores, podendo ocasionar atitudes, reações, intervenções, atuações pedagógicas diferentes. Por outro lado, como ser social, o aluno também recebe inúmeras influências sobre as quais o professor não exerce nenhum controle, haja vista que o educando não permanece por todo o tempo dentro da sala de aula, escapando assim ao controle do professor.

c) *A afetividade do objeto e da relação com o objeto*: nesse tópico, o autor aborda a dimensão afetiva que inevitavelmente se apresenta na práxis docente, haja vista que se trata de um trabalho com seres humanos.

d) *Atividade, liberdade e controle*. A quarta e última característica do trabalho docente decorre do fato de compreender que ir à escola não é uma escolha da criança, mas uma imposição, e isso, inevitavelmente, suscita resistência em certos alunos. Diante disso, para poder manter a ordem e garantir a aprendizagem, Maurice Tardif (2002) salienta que talvez a principal atividade dos professores “consiste em fazer com que às ações dos alunos se harmonizem com as suas, ao invés de se oporem a elas” (p. 130).

As características elaboradas por Maurice Tardif (2002) oferecem elementos para que possamos visualizar de forma bem ampla o objeto de trabalho docente e, portanto, repensar a práxis pedagógica do professor frente a esses indivíduos. Assim, é necessário atentarmos para o fato de que a práxis pedagógica nasce do encontro entre educando e educador, entre seres humanos que convivem, desejam e sentem. O vínculo que pode ser feito por meio desse encontro não é algo secundário, mas interfere sobremaneira nos estudantes e nos professores, tornando o tempo da escola algo prazeroso, satisfatório, ou, ao contrário, pesaroso e sem alegria.

Em relação à primeira característica, é possível dizer que, por mais que os professores, nos seus discursos, desejem uma classe homogeneizada, essa realidade se torna inviável. A

tentativa de enquadrar as crianças num “ideal de aluno” impossibilita a realização de um trabalho efetivo, que consiga diminuir as dificuldades da turma e, de cada aluno, em especial, daqueles que têm maiores deficiências de aprendizagens. Portanto, cabe ao professor atentar para as diferenças, por mais que isso seja complexo numa sala superlotada, como geralmente trabalham.

No que se refere à segunda e à última características enumeradas por Tardif (2002), percebo, diante das observações que fiz junto às professoras pesquisadas, serem as que mais diretamente têm incomodado, pois elas não sabem como gerir relações sociais com seus alunos, porquanto tais relações compreendem, como expõe o próprio autor, tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação. Lidar com esses elementos “depende da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos”. (Tardif, 2002, p. 132).

A discussão sobre a especificidade do trabalho do professor e a sua formação não quer dizer que todos pensam e agem da mesma forma, pois não é possível negar os aspectos subjetivos, pois cada um tem o seu jeito de organizar o trabalho pedagógico. Essa forma única é fruto da bagagem que cada um traz consigo. Uma bagagem composta por experiências anteriores, conhecimentos, expectativas, crenças, valores, hábitos, sentimentos, mecanismos de defesa etc. É mediante essa nossa história prévia que olhamos para o que está à nossa volta; é a partir dela que os fatos adquirem sentido para cada um de nós. Não percebemos as coisas e as pessoas da mesma forma: cada um tem uma maneira própria de perceber e de interpretar aquilo e aqueles que nos rodeia, pois somos seres únicos, diferentes.

Outro aspecto relevante em relação ao processo formativo e às crenças foi apresentado pela Professora Margarida, quando questionei a relação entre o seu fazer pedagógico e o curso de magistério que fez. Sobre isso ela relata:

Tudo que eu faço hoje, eu aprendi ensinando, perguntando aos colegas, por mim mesma, não o que eu aprendi no magistério. (entrevista).

Essa constatação de Margarida é de grande importância para o estudo das crenças, pois como já mostrei ao enumerar algumas características das convicções, a escola é um espaço formativo de grande importância para o/a professor/a, inclusive se tornando mais decisivo nas atitudes assumidas por eles/as em salas de aulas do que nos cursos de formação, como constatam Ana Maria Sadalla (1998), Rita de C. Silva (2000), Maurice Tardif (2002) e Philippe Perrenoud (2001,) dentre outros. Assim, as escolas onde esses/as profissionais atuam e as suas salas de aula devem ser entendidas como espaço de formação, para o qual

convergem reprodução e inovação. Como constata Manuel Jacinto Sarmiento (1994) e Rita de C. Silva (2000), porém, é mais preponderante a reprodução, inclusive com forte influência dos professores antigos sobre os iniciantes, fazendo com que, aos poucos, os seus ideais e conhecimentos sobre o ensino, aprendidos nos cursos de formação, sejam substituídos pela rotina e pelo tradicionalismo. Esse “rito de passagem”, como denomina Manuel Sarmiento (1994), ocorre, principalmente, porque o jovem professor é obrigado a enfrentar uma escola fechada, dominada pela burocracia, hábitos, e é resistente às inovações pedagógicas.

Nesse momento acredito que as crenças dos professores se tornam mais fortes, pois, ao perceberem que alguns conhecimentos obtidos nos cursos de formação não resolvem os problemas mais emergenciais, recorrem ao período em que eram alunos/as, quando, na sua percepção, as coisas davam certo – especialmente quando se trata das questões referentes a disciplina e aprendizagem – ou eram mais fáceis para o educador. Esse “ritual de passagem” não é um momento tranqüilo na carreira do/a professor/a e se caracteriza como desânimo, solidão e desencanto, mas é preciso sobreviver e esse nesse sentido, que, muitas vezes, acabam aprendendo com os professores mais antigas atitudes tradicionalistas. Vejamos o que Manuel Jacinto Sarmiento (1994) diz sobre isso:

Assim, [...], o jovem professor, imbuído do “idealismo” dos ideais pedagógicos apreendidos na sua formação inicial e “seduzido” pela perspectiva de transformar o mundo educacional de acordo com esses ideais, chega à escola e encontra um “mundo fechado”, dominado por regras, orientações, solicitações e hábitos que desmentem aquelas perspectivas iniciais. [...] Nessa altura, a rotina, a tradição e o aconselhamento dos mais velhos pode contribuir para esse esforço de afirmação do poder na sala de aula e compensar o referido sentimento de solidão. (p. 63-64)

É possível compreender a complexidade do trabalho docente, pois ela é fruto das interações, das experiências vividas, dos diferentes saberes adquiridos, do contexto sociocultural etc. A forma como cada um sintetiza esses elementos faz com que sua práxis pedagógica seja singular, tornando único o seu fazer pedagógico. Sobre esse ponto, cito António Nóvoa (1995b), que demonstra, com muita beleza, essa singularidade:

A forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc. Donde a afirmação radical de que não há dois professores iguais e de que a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais. E a conclusão de que é possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise da sua acção pedagógica: Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. (p. 41)

Demonstrar que cada professor tem uma forma própria de ensinar não é defender a idéia de que a prática do professor deve se pautar nas suas escolhas intuitivas, mas, como

anota o citado autor, essa identidade é constituída, entre outros elementos, por meio dos saberes práticos e teóricos a que ele tem acesso. É, ainda, redimensionar a compreensão de formação do professor, deixando de limitá-la às normas e técnicas, englobando as questões mais intrínsecas. Estar atento a esses aspectos nos permite compreender a divergência entre profissionais formados no mesmo curso, com as mesmas teorias.

Desse modo, alguns autores vêm chamando atenção para a inter-relação da pessoa com o profissional. Nesse sentido, cito, novamente, o Professor António Nóvoa (1991;1995a; 1995b, 2002), por ter sido o que mais expandiu essa compreensão. António Nóvoa (1995a) assinala que as opções que cada um faz como professor é resultado da sua maneira de ser e de ensinar (p. 17). Dessa forma, a preocupação com o professor como ser humano e a sua formação não é algo irrelevante, ao contrário. A tarefa docente exige, entre outras questões, flexibilidade, criatividade, compromisso e envolvimento, aspectos que dependem muito da pessoa do professor e que podem ser desenvolvidos mediante a *ludicidade*.

A importância do professor na educação escolar ocorre porque é ele quem, apesar das pressões externas, organiza os elementos necessários ao processo pedagógico, tais como o tempo, o espaço e os recursos materiais. Dessa maneira, inicio o processo de descrição e análise das crenças que as professoras apresentaram sobre o “ser professor e sua função” Esclareço, outrossim, que muitas dessas crenças não são exclusivas das professoras pesquisadas nem foram geradas no ambiente escolar, mas encontram-se presentes na sociedade há centenas de anos. Conhecer-las, contudo, pode ser um caminho para melhor compreender a escola e abrir caminhos de intervenção nas crenças.

Muitas questões influenciam para que as professoras pesquisadas tenham a crença de que a profissão de professor é muito exigente. Alguns motivos que sedimentaram essa crença foram apontados durante a pesquisa, em especial, durante a entrevista: o excesso de energia que se gasta para cuidar das crianças; a pouca remuneração; a característica de “monodocência” do/da professor/a das séries iniciais, que exige que ele/ela tenha domínio das diferentes áreas etc. Apesar dessa exigência e de outras dificuldades enumeradas pelas professoras, entretanto, elas também apresentaram aspectos positivos referentes à profissão docente. Diante das dificuldades encontradas para a realização do trabalho pedagógico, todas as professoras apresentaram essa crença

. Em relação à exigência da profissão de professor, Wanderley Codo & Iône Vasques-Menezes (1999) e, também, Maurice Tardif (2002) informam que uma dificuldade encontrada para a realização do trabalho pedagógico se refere ao fato de que, ao contrário de algumas outras profissões, o “produto” do trabalho docente é produzido no mesmo momento em que é

consumido pelos alunos. Maurice Tardif, ainda acrescenta, que muitas vezes, a durante a realização da aula, acontece tudo diferente. Um aspecto que mostra a crença de que a profissão de professor é muito exigente é o fato de as professoras pesquisadas trabalharem em regime de “monodocência”, ou seja, cada professora é responsável por uma turma, sendo ela quem trabalha com todos os conteúdos das diferentes disciplinas das séries iniciais. Em relação a esse aspecto, Mariazinha enfatiza que o/a professor das séries iniciais é transdisciplinar:

Tem que ser uma pessoa que transite por diversos universos, que tenha vários conhecimentos mesmo, que saiba um pouquinho de cada coisa. Porque os professores séries iniciais, ele é transdisciplinar, nem que ele não queira. (...) Os professores das séries iniciais ele tem que ter essa abertura de fazer essa teia de conhecimento, ele tem que saber um pouquinho de cada coisa. (entrevista).

Compreendo que não é somente pelo fato de ter que trabalhar com diferentes áreas que sobrecarrega o/a professor das séries iniciais, mas também a sua posição diante do seu fazer pedagógico. Nesse sentido, vale a pena a citação de Janet Moyles (2002), quando expressa que:

Se o papel é visto como o de instrutor, os professores precisam “instruir” ou ensinar alguma coisa diretamente para todos, todos os dias – uma tarefa muito difícil. Mas se o papel do professor é o de iniciador e mediador da aprendizagem, e o de provedor da estrutura dentro da qual as crianças podem explorar, brincar, planejar e assumir a responsabilidade, esta abordagem certamente libera os professores para passar mais tempo com as crianças. O professor se torna um organizador efetivo da situação de aprendizagem, na qual ele reconhece, afirma e apóia as oportunidades para a criança aprender à sua própria maneira em seu próprio nível e a partir de suas experiências passadas (conhecimentos prévios). (p. 101)

Pela análise dessa citação, mesmo reconhecendo as inúmeras atribuições das professoras, percebo que outra atitude poderá ser tomada diante do exercício da profissão docente, de uma forma que se torne menos desgastante e mais proveitosa para educandos e educadores.

Dessa maneira, constato que o desgaste dos/das professores/as das séries iniciais, pelo fato de serem os/as responsáveis em organizarem todo o trabalho pedagógico da turma, ao mesmo tempo que os/as sobrecarrega, também possibilita-lhes sentirem-se mais autônomos/as e contribuintes no desenvolvimento de diferentes aprendizagens da criança na escola. Rosely Sayão (2005) considera o professor generalista importante para a formação das crianças nessa etapa de ensino.

De outro lado, entendo que os problemas apresentados pelos/as professores/as poderiam ser atenuados caso esses/essas profissionais optassem por discutir coletivamente as

suas dificuldades e interesses e assumissem uma posição menos burocrática e rígida. Dessa forma, poderiam propor um trabalho mais criativo e interessante para si e para os alunos.

Outro aspecto, muito destacado pela professora Mariazinha, na escrita da sua (auto)biografia, ao responder às questões da entrevista e, ainda, em alguns momentos em que conversávamos, é o seu cansaço, a sensação de esvaziamento como professora. No trecho, a seguir, a professora se refere ao desgaste em acompanhar as crianças durante o recreio, mas também a toda atividade pedagógica que ela executa:

Eu acho que daqui a alguns anos minha energia vital, minha força física eu não vou dar mais conta de ficar trabalhando com crianças pequenas, dessa forma. Também, porque elas são muito exigentes, porque elas têm muita energia de movimento, é muito intensa e eu não acompanho, né?! Eu já estou sentindo que eu não estou acompanhando. Uma das coisas é essa e a outra é a grande quantidade de crianças em sala e um professor só pra dar conta de tudo: de cuidar do menino quando vai pro recreio, de olhar o menino no recreio... Então, a gente fica meio sem fôlego. (...) E, por exemplo, com as crianças menores, que não têm colaboração das famílias, às vezes é muita sobrecarga pra gente administrar as questões das crianças pequenas que, na verdade, deveriam ser administradas junto com a família. Aí eu sinto que a gente se esvazia bastante com isso.(...) Mas, eu digo novamente, da uma exaustão por que eu preciso de fôlego, também. Porque na hora do recreio precisa da minha presença, por conta disso, mesmo. (...) (entrevista).

Como podemos observar, todos esses elementos têm quebrado o seu encanto de trabalhar no magistério. Anália Batista e Wanderley Codo (1999) também enumeram alguns aspectos que causam a crise de identidade e sofrimento nos/nas professores/as. Cito alguns deles: a insegurança a respeito do que deve saber e ensinar e de como deve ensinar; a sala de aula como espaço de indisciplina, agressão, às vezes da violência, os problemas enfrentados pelas famílias pobres e as exigências burocráticas, dentre outros. Essas questões e tantas outras criam um abismo entre o “trabalho como deve ser” e a “realidade do trabalho” nas escolas. Quanto maior for esse hiato, afirmam-nos esses autores, “[...] maior será o investimento afetivo e cognitivo exigido ao professor, maior será o esforço realizado, e por isso, maior será seu sofrimento no cotidiano do trabalho” (p. 85). Vejamos, mais uma vez, como esse desencanto se apresenta quando ela escreve a sua (auto)biografia.

(...) O volume de trabalho na escola, como professora e vice-diretora, tem quebrado o meu encanto, o encanto de trabalhar. Sinto dificuldade em adaptar o meu ritmo interno com as exigências. ((auto)biografia).

Quanto ao excesso de atribuições de que Mariazinha nos fala, percebi, algumas vezes, durante o período de observação, que, no turno em que ela exerce sua função como professora, ela também assume obrigações que não lhe cabem, como, por exemplo: abrir o portão, limpar o chão da escola, até se responsabilizar por uma criança – que chorava

desesperadamente e a atrapalhava na realização do seu trabalho – e, ainda, não era seu aluno.

Essas questões, acrescidas de tantas outras enfrentadas diariamente pelos professores/as, ocasiona essa “falta de energia”. Ao ser questionada o que causa esse esvaziamento, Mariazinha explica:

Esvazia porque a gente cuida de mais e não é cuidada. Acho que basicamente é isso. A gente se dedica muito. A gente cria vínculos com os alunos, um vínculo de afetividade mesmo. Eu falo muito de vínculo de afetividade porque, pra mim, me alimenta muito, principalmente com as criança, né? E por exemplo, com as crianças menores, que não tem colaboração das famílias, às vezes é muita sobrecarga pra gente administrar as questões das crianças pequenas que, na verdade, deveriam ser administradas junto com a família. Aí eu sinto que a gente se esvazia bastante com isso. E a gente precisa trocar um pouco com os colegas porque cria um vazio, um sentimento de incompetência, às vezes até não ter a certeza do que está fazendo, se está bom ou não. Aí a gente ainda troca com os colegas. (entrevista).

Em relação ao vínculo afetivo que Mariazinha declara ser um dos motivos do esvaziamento da relação com a profissão docente, Wanderley Codo e Andréa Gazzotti (1999) declaram que a concretização da ligação afetiva estabelecida entre educando/a e educador/a ocorre parcialmente, pois as crianças não permanecem o tempo inteiro na escola; além do mais, as tarefas escolares requerem a obediência a algumas regras:

[...] que são regidas quer pela técnica, quer pelo cronograma preestabelecido, quer pelo programa, quer pelas normas e determinações dos superiores, quer por questões administrativas, enfim: cuidar não envolve apenas oferecer afeto, mas há princípios a serem obedecidos quando se fala do cuidado profissionalismo. (p. 57)

No que se refere às questões familiares, os autores também entendem que pouco pode ser feito pelo professor. Apesar das limitações afetivas apresentadas, não é possível negar a importância do afeto no processo pedagógico. Tanto que a explicação de Mariazinha, para a causa do esgotamento que ela sente, demonstra como essas questões interferem para revigorar o seu trabalho. Essa troca afetiva retroalimenta o trabalho das professoras e, deve ser estabelecida, como demonstra Mariazinha, tanto na relação entre educador-educando quanto na relação dos/das educadores/as entre si. Ainda em relação ao desgaste do/da professor/a, trago um fragmento da entrevista de Margarida, onde ela também demonstra esse sentimento frente à profissão. Vejamos, agora, os aspectos que ela destaca na explicação desse desgaste:

Olha, ser professora, eu acho que... Tem que gostar muito da profissão, porque a gente se desgasta de mais, desgasta principalmente na escola pública. (...) Eu acho que a gente sofre muito, tipo: você viu aquela reportagem que a professora esqueceu um aluno? Eu não vejo um aluno aqui que eu bote de castigo atrás da porta e ele fique 4 horas. (aumento de voz) Ele não fica 10 minutos. Como é que ele vai ficar 4 horas? Aquele menino tem problemas. Aquela reportagem que saiu no Jornal Nacional! Você não viu, não?! Saiu no Fantástico. Está até no mural. Disse que a professora botou o menino de castigo e que esqueceu e o menino ficou lá atrás da porta por 4 horas, atrás da porta. Disse que foi a mãe quem achou. Esse menino tem

problema. Porque eu tento botar um meu aqui de castigo, não é atrás da porta não, mas eu boto. “Fica em pé aí porque está correndo demais”. Ele não fica um minuto. Então é essa coisa: a própria mídia está fazendo muita coisa como se as pessoas tivessem cometido um crime. O povo desvaloriza muito o professor. Nós somos muito desvalorizados. Pra você vê, o próprio governador desvalorizou a gente, quando deu 10% de aumento pra todo mundo e pra o professor deu 5%. Então, eu acho que a gente sofre muito, se desgasta muito, trabalha muito. Pra você vê, como eu estou aqui com problema de voz e a gente não tem, o próprio Governador do Estado da Bahia desvalorizou a gente porque a toda profissão ele deu 10% de aumento e a gente deu 5%. (entrevista).

Margarida destaca o fato de que o seu desgaste é maior pelo fato de trabalhar numa escola pública e, como já demonstrei, a professora crê que esse problema é ainda maior porque os pais e as crianças que freqüentam essa escola não se interessam muito pela aprendizagem, que é um dos retornos de que o/a professor/a necessita para sentir que o seu trabalho é importante. Margarida, todavia, também destaca a desvalorização da profissão docente pela mídia e pelo governo. Em relação ao governo, isso é demonstrado, de acordo a professora, em relação aos baixos salários. Nesse sentido, José M. Esteve (1995) anota que “Paralelamente à desvalorização salarial produziu-se uma desvalorização social da profissão docente” (p. 105). E é inegável que essa desvalorização desanima o/a professor/a a realizar adequadamente o seu trabalho. Mesmo Margarida também tendo apresentado, assim como Mariazinha, a crença de que a profissão de professor é desgastante, percebo que os elementos destacados por essas professoras são diferentes. Margarida se atém às questões externas, como, por exemplo, a desvalorização salarial e a falta de reconhecimento social. Já Mariazinha enfatiza os aspectos mais subjetivos da profissão docente, tais como a afetividade e o cuidado.

Assim como Margarida, um dos aspectos destacado por Teresinha, que demonstra o seu desencanto, é a baixa remuneração. Ela expressa que “ama o que faz”, mas, diante das dificuldades enfrentadas no seu dia-a-dia e a baixa remuneração, ela não se sente realizada, pois a profissão que exerce não dá para ela ter uma vida tranqüila.

Se eu pudesse me dedicar mais pros meus alunos. Eu sou obrigada a ensinar dois, três turnos pra poder dar um certo conforto a meus filhos. Na verdade, o básico a minha família. Então, eu poderia produzir muito mais se eu fosse reconhecida, remunerada de uma forma que não me deixassem tão estressada, tão cansada. Eu sou divorciada e tenho dois filhos. No próximo ano mesmo, eu vou passar a lecionar à noite na rede estadual e dois turnos na escola particular, que já me fizeram essa proposta de trabalho. Eu como preciso, vou trabalhar três turnos. Infelizmente, vai ser dose. Eu queria, pelo menos, trabalhar só dois turnos e poder me dedicar, como me dediquei esse ano: fiquei com um turno, à noite, em casa para fazer minhas atividades. Mas para o ano vai ser difícil, mas eu preciso. Fazer o quê? (entrevista).

Já Mariazinha não destaca a má remuneração como algo que a desanima em relação à profissão docente, mas sim como o tempo dedicado ao trabalho a faz sentir-se sobrecarregada, dizendo:

(...)Entro no mundo do trabalho com 8 horas diárias, acho que às vezes de semi-escravidão. ((auto)-biografia).

A associação desses fatores, como a má remuneração e a sobrecarga de trabalho, dentre tantos outros aspectos, interfere para que surja esse sentimento de que a profissão docente é desgastante. Ao mesmo tempo em que os recursos são escassos para participarem de cursos de formação continuada, como informa Teresinha, elas também sabem e são, de alguma forma, exigidas de estarem atualizadas dos conhecimentos que estão sendo elaborados na área educacional. Essas questões interferem para agravar o mal-estar docente.

Diante da escassez de recursos financeiros, é possível observar que as professoras, geralmente, participam de algum evento, quando esse é financiado pelos órgãos em que trabalham, como podemos ver, a seguir: Margarida e Teresinha estão fazendo um curso oferecido pelo Estado, chamado GESTAR, e Mariazinha uma pós-graduação na área de administração escolar, financiado pela Secretaria Municipal de Educação. Cândida não vem participando de nenhuma atividade de formação continuada, pois, ela diz que ainda não foi oferecida a ela nenhuma oportunidade pela Secretaria de Educação.

Com respeito à atualização por meio de leituras, Mariazinha e Margarida dizem que o tempo que têm disponível é para ler o material do curso, assim, estão limitadas a esses materiais. Essa dificuldade fica visível na resposta de Margarida, à pergunta se ela tem lido algum material sobre educação, muito interessante. Vejamos:

Não. Eu tenho assinatura da Época, quando sai alguma matéria sobre educação, eu leio. Mas estou lendo, estou com uns livros porque estou fazendo o curso do GESTAR. Ah eu leio! (...) Eu agora não estou tendo tempo de sentar e ler livros, porque eu já saio daqui às seis e meia [da noite]. Chego em casa, tenho mil coisas pra fazer, quando eu paro já é oito horas da noite e aí eu não tenho mais saco pra pegar um livro ou uma revista. Final de semana, eu estou indo pro curso. É o dia que eu tenho pra cuidar da casa, porque o salário da gente, é pouco, não dá. Eu vivo desse salário, desde que eu me separei do marido, que ele não me dá mesada nenhuma. Ele ajuda as filhas dele, mas a mim, não. Então, eu que tenho que manter tudo e aí eu não posso pagar uma empregada e aí quem tem que fazer sou eu. Então, meu problema maior é esse. Estou tendo conhecimento sim, nesse curso, e tenho todos os livros de lá. De vez em quando, eu dou uma olhada. (entrevista).

Com exceção de Mariazinha, que citou algumas palestras, artigos e o livro *Limite sem Traumas*, de Tânia Zagury, e da Professora Margarida, que disse, às vezes ler algum artigo sobre educação na Revista *Época*, às demais professoras, Cândida e Teresinha, disseram que nos últimos anos só têm lido, de vez em quando, a Revista *Nova Escola*; sendo que Teresinha,

há alguns anos, já fez alguns cursos aqui na Capital, inclusive, sobre jogos, oferecido pelo Instituto Anísio Teixeira, financiado pelo Estado.

Detectar que as professoras não vêm se atualizando, seja em cursos ou leituras, é algo preocupante, pois a profissão docente é a que mais diretamente lida com diferentes saberes e, assim, é necessário que os/as professores/as se mantenham informados dessas inovações. Ao mesmo tempo em que considero necessário maior empenho nessa direção, percebo também as dificuldades enfrentadas por elas para que essa atualização aconteça, como, por exemplo, as questões financeiras e temporais.

A necessidade de atualização também se faz necessária porque a função da escola, e, do/da professor/a, se ampliaram e se tornaram ainda mais complexas e difusas. Dessa forma, só aumentam, ainda mais, a sensação de que a profissão de professor é exigente. Carmem Pérez (2003) enumera algumas exigências atuais em relação à escola e ao professor:

Hoje, as prioridades da escola e da função educativa, se (re)definem em termos das finalidades sociais, emocionais e acadêmicas da atividade de ensino. Assim, a professora tem diante de si além da responsabilidade de ensinar e educar, zelar pelo bem-estar da criança (na escola e no lar), cuidar de seu desempenho escolar, de seu desenvolvimento global, de sua saúde, de sua formação moral e garantir condições para o exercício de sua cidadania. (p. 108)

São as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as e as exigências, que a cada dia aumentam mais, que desanimam muitos profissionais a ingressarem ou continuarem na carreira do magistério. É nesse sentido que Teresinha salienta que mesmo “amando o que faz”, diante das dificuldades enfrentadas no seu dia-a-dia, ela às vezes desanima com a profissão:

Hoje eu não me sinto realizada sendo professora, porque a minha profissão não me dá resposta para ter uma vida tranqüila (entrevista).

De outro lado, às vezes, as satisfações e dificuldades dessa profissão se misturam, originando sentimentos contraditórios. Percebi essa ambivalência em Margarida, quando questionei como se sentia ela na qualidade de professora:

Olha, eu me sinto bem. Acho ótimo quando eu vejo meus alunos que eu comecei o ano que não sabiam nem pegar num lápis, hoje eles fazem bilhetinhos pra mim, dizem que me amam: “Pró, eu te amo!”, “Pró, você é linda!” Pra mim, isso me gratifica muito. Já têm horas, que eu fico triste, chateada quando eu vejo alunos teimosos, fica falando, gritando, quase não dá atenção, isso aí, às vezes, eu fico meio em dúvida do que estou fazendo nessa profissão. Estou doida pra me vê livre, mas eu acho que essa foi à opção que eu tive, a oportunidade que tive. (entrevista).

A ambigüidade frente à profissão que Margarida apresenta, gratificação e rejeição, Miguel Angel Zabalza (1994) chama de *dilema*, entendido como “[...] todo conjunto de

situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua actividade profissional.” (p. 61). Esse dilema também encontra-se presente na fala de Cândida.

Tanto na fala de Cândida quanto na de Margarida, foi possível perceber como as relações estabelecidas com os seus educandos e com a profissão causam sentimentos que lhes fazem questionar a sua relação e permanência no magistério. Esses sentimentos produzem um sofrimento psíquico que, inclusive, atinge o seu sentimento de competência como professoras, pois como destaca Anália Batista e Wanderley Codo (1999), “ [...] o trabalhador se observa no seu produto como um espelho, seu produto o interpela. Se a objetivação da sua subjetividade no aluno mostra uma face negativa (o aluno não aprendeu ou aprendeu muito mal) ele será recorrido por um frisson: sua identidade será atingida” (p. 84).

Alguns desses sentimentos, que atingem muitos/as professores e ocasionam uma série de atitudes de mal-estar docente, são: desmotivação pessoal e insatisfação profissional, causando desinvestimento nos aspectos afetivos, intelectuais e políticos; sentimento de abandono; indisposição com os estudantes, com os colegas e com os órgãos administrativos; “desculpabilização” e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional etc.

Diante desse mal-estar docente, percebi posicionamentos diferentes entre as professoras. Em Margarida, observo que a busca desse prazer, que não se encontra muito presente na relação que ela estabelece com a profissão, é buscado fora da escola, nos finais de semana, na alegria dos feriados prolongados, nas viagens e nas relações com os amigos etc. Em relação a esse subterfúgio diante do desgaste da profissão, Anália Batista e Wanderley Codo (1999) entendem que:

Perante essa situação, que pode aparecer em diversos momentos do ano escolar ou no final do período letivo, o educador pode decidir procurar alívio, esquecer o sofrimento no trabalho, buscar seus amigos para se divertir. Pode desejar alguma fonte de gratificação que o leve a compensar em parte o desprazer experimentado no local de trabalho. Trata-se, enfim, de uma estratégia. Mas há todo um sofrimento que ficou armazenado no seu íntimo, sua subjetividade foi atingida, ele procura esquecer, não enfrentar seu sofrimento, fazer o jogo da amnésia. (p. 84-85).

A atitude de Teresinha em relação às dificuldades enfrentadas no seu fazer pedagógico se traduz em atitudes mais rígidas em relação às crianças, tais como gritos, castigos e reclamações, dentre outros.

Já em Cândida, em diferentes momentos – quando os alunos estavam brigando na sala de aula, quando ela estava explicando o conteúdo e quando eles faziam tarefa – percebi uma certa apatia. Considerei que esse comportamento objetivava uma “economia de energia”, mas que também demonstra uma forma de resistência ao desgaste da profissão.

Essa “economia de energia”, diante da rotina do trabalho pedagógico, que detectei em Cândida, demonstra uma falta de prazer, de ânimo e de vitalidade em relação à tarefa que ela executa, no entanto, essa apatia interfere tanto para a aprendizagem das crianças quanto na forma como se relaciona com a profissão.

Em Mariazinha percebo uma atitude contrária à de Cândida, tanto que um aspecto de que ela reclama, em vários momentos, é o seu desgaste como professora. Durante as suas aulas, percebi que ela não senta e busca mobilizar as crianças o tempo todo. Diante desse desgaste, a professora enfatiza o vínculo com os educandos e as colegas de trabalho, como um elemento que lhe possibilita exercer a sua profissão com maior vitalidade:

Do lado humano, é um sonho que eu tenho e eu acho que eu entrei na vice-direção aqui da escola muito com esse foco, de poder me agrupar mais, de poder criar possibilidades de vínculos afetivos mais sólidos, de experimentar a solidariedade. (entrevista).

Mesmo diante dessa crença, perante a exaustão do magistério, há para Teresinha elementos gratificantes no exercício da sua profissão, como diz, ao ser questionada sobre o que mais gosta de fazer como professora:

Lidar com o ser humano. Essa troca de afetividade, troca de conhecimento que eu aprendo muita coisa com eles, na vida. O que eu mais gosto como professora é essa troca de me relacionar com as pessoas. (entrevista).

Já para Margarida, o que é gratificante no seu trabalho é perceber que as crianças estão aprendendo o assunto trabalhado.

A análise das formas como as professoras expressam o que lhes causa prazer na profissão docente demonstra como os aspectos intelectuais e afetivos se encontram unidos no fazer pedagógico e são importantes para que as professoras encontrem prazer, apesar das dificuldades encontradas.

Observo, também, que as atitudes das professoras diante da crença de que a profissão de professor é exigente, se diferenciam umas das outras, no entanto, diante do mesmo sentimento de mal-estar, a minha compreensão, é de que a presença da *ludicidade* na práxis pedagógica lhes possibilitaria uma relação mais prazerosa com a profissão, de forma a não se tornar necessário canalizar a satisfação, ausente do processo pedagógico, para outras áreas. Ao mesmo tempo em que o ânimo, a alegria, a inteireza, a criação de vínculos, característicos do elemento lúdico, também diminuiriam a apatia, o sentimento de esvaziamento, possibilitando o estabelecimento de relações menos desgastantes com os educandos e com a profissão.

Adair Nacarato, Adriana Varani, & Valéria Carvalho (1998) acentuam que, apesar das pressões, que o(a) professor(a), contraditoriamente, vivenciam no seu cotidiano profissional, também há momentos fascinantes e, enumera alguns:

- a relação emocional/afetiva e solidária, constituidora do ser humano, que se estabelece com intensidade, na maioria das vezes, com os/as estudantes e demais atores;
- a “belezura” e o encantamento de presenciar e colaborar com o processo de crescimento e de desenvolvimento dos/das estudantes;
- a crença, a confiabilidade, a satisfação naquilo que faz e a certeza de que correr riscos é necessário quando se busca alguma transformação;
- a grandiosidade e luminosidade dos momentos de *insight*, tanto dos estudantes como de si próprio;
- as boas surpresas dos momentos de superação dos estudantes, de si mesmo e dos outros atores no ambiente escolar;
- a paixão pelo conhecimento, pela aprendizagem, pela possibilidade de conviver e contribuir com o outro. (p. 93)

Apesar das inúmeras dificuldades cotidianas, encontradas para a realização do trabalho pedagógico, é necessário que o/a professor/a mantenha um potencial elevado de alegria, de confiança, buscando o encantamento do cotidiano por meio da beleza da profissão de professor/a. É importante, entretanto, que também seja recíproco, pois o/a professor/a precisa sentir que o seu trabalho está sendo importante e aceito pelos educandos. É mediante essa relação que se desenvolve o trabalho no qual a *ludicidade* possa se encontrar presente.

Uma segunda crença observada diz respeito ao sacerdócio do ensino, a qual chamei de Ser professor é como se fosse mãe! Em relação às professoras pesquisadas, Margarida demonstrou, com muita clareza, essa crença, ao assinalar que:

Olha, o professor das séries iniciais precisa ter muita paciência, ser cuidadosa. É como se fosse uma mãe, ter mais aquele instinto materno, que a gente tem que ensinar, que alfabetizar, tem que ter muito cuidado com eles, muito carinho, muita atenção para ser professora das séries iniciais. (entrevista).

Percebi que a crença no caráter maternal do magistério também se encontra presente em Cândida, quando expressa

(pausa) É a aproximação, eu acho, porque eu tive experiência com meninos do Ensino Médio e a gente é mais próximo, a gente tem que ficar mais próximo, ficar mais perto dos meninos menores. É aquela coisa mesmo assim, do afeto, do familiar que muitas pessoas acham que não deve ter, deve diferenciar a escola da casa, da família. Diferenciar a professora da mãe, de tia, mas eu acho que a gente é isso tudo também. Está tudo ligado à professora das séries iniciais. É uma relação bem próxima mesmo do menino das séries iniciais, bem mais próxima do menor. Acho que o maior também tem que ter, mas pros menores eu acho que é mais. Eu acho que tem que ter uma atenção maior assim com eles, especialmente, com estes que são da escola pública. (entrevista).

A sua resposta foi elaborada por meio da experiência que ela vivenciou em outros níveis de ensino. Com essa constatação, busco demonstrar que muitos dos conhecimentos

discutidos nos cursos de formação, inicial ou continuada, não conseguem mudar algumas crenças arraigadas nos/nas professores e que foram sedimentadas mediante seus inúmeros processos formativos, tais como: sua experiência enquanto era aluna e as discussões com os/as professoras com maior experiência, que trabalham na mesma escola etc.

Outro elemento que me pareceu bastante interessante foi como Mariazinha relaciona a sua experiência, na qualidade de mãe de uma criança com necessidades especiais, à tarefa docente.

E me toca essa pergunta: a forma de trabalhar. O que determinou essa forma de trabalhar. Eu sempre fui um pouco “ovelha negra”, mas eu também tinha muita timidez. Eu era muito tímida pra poder botar no mundo essa diferença e depois que nasceu a minha primeira filha, que é uma criança muito diferente, porque nasceu com algumas dificuldades que algumas crianças normalmente não nascem, e que eu tive que criar um outro paradigma de relação com o mundo pra poder cuidar dela de tal forma que ela pudesse entrar no mundo com possibilidades e limitações, mas com possibilidades, também. E foi um exercício grande de adaptação, mesmo e de apostar, de acreditar que a gente tem limites e possibilidades. Que a gente pode não fazer, mas que a gente pode fazer, também. É mais ou menos isso. E o trabalho com ela, que eu considero um trabalho, que é uma coisa de mãe e um trabalho de educadora também, foi um período relativamente longo e me fez acreditar que é possível a gente trabalhar com as diferenças, é possível a gente se sensibilizar pra está aprendendo com o outro. Então, basicamente o trabalho que eu tenho em na sala de aula, que é um trabalho de vida também, foi muito influenciado por isso: pela atitude de ser mãe, pela oportunidade de ser mãe de uma criança diferente. Abriu mais ainda pra mim isso, né? Me disse assim: É possível! Né? (entrevista).

Ao relatar como o trabalho com sua filha, uma criança com necessidades especiais, interferiu na sua forma de atuar como professora, Mariazinha deixa visível como a relação entre a pessoa e profissional e como o trabalho realizado em sala de aula é influenciado pelo nosso posicionamento diante do mundo, das pessoas, dos acontecimentos que vivenciamos.

Nesse sentido, o trabalho de António Nóvoa (1995b) é valoroso, justificando, assim, a minha escolha em citá-lo, após essa declaração de Mariazinha:

Eis aqui, ditas e reditas, algumas das vias que podem conduzir à redefinição da profissionalidade docente, ajudando os professores a adotarem novas atitudes a título individual a título individual e coletivo. Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem que fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. Reencontramos as duas metades do princípio desta conversa: meio dia e meia noite em cada círculo, abrindo num movimento sinusoidal. (p. 39)

Ao mesmo tempo, que Mariazinha demonstra como a maternidade interferiu na sua forma de exercer a profissão, ela também comprova que existe um limite nessa relação. Vejamos:

Eu acho que tem uma cisão também, porque quando a gente assume o trabalho profissional a gente não pode ter só essa qualidade materna, ela não pode está prevalecendo tanto, né? Eu acho que tem de prevalecer essa coisa do cuidado, da atenção, da paciência, mas a gente tem, que mediar também com o limite, com a ordem, mesmo. Não pode ficar arreganhando muito. Se não “mangueia”, né? Com um grupo grande de crianças, você tem que ter essas duas coisas bem definidas: você tem que ter a maternidade e a paternidade bem determinadas. Você não pode está sendo só mãe, porque se não, você não consegue ter resultado, né? (entrevista).

Desta maneira, entende-se que o papel que o/a professor/a deve assumir, em qualquer etapa de ensino, não é de mãe, porque, acima de tudo, ele/ela é uma profissional, o que não significa negar a afetividade. Educar é uma tarefa que exige diferentes dimensões do ser humano e negar o aspecto afetivo é colocar em risco qualquer tentativa educacional. É nesse sentido que Paulo Freire (1993) evidencia que “[...] A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza científica, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece.” (p. 10)

Estreitamente ligada ao magistério como sacerdócio é a crença de que O/a professor/a clareia caminhos! Nessa crença, as professoras Teresinha e Mariazinha demonstram os seus *poderes* como profissionais da educação. Essa crença se exibiu muito presente em Mariazinha que, várias vezes, expressou a compreensão do seu papel.

Ser professor? Aqui na escola mesmo eu adoro que me chamem de pró. Não gosto que me chamem de tia e nem pelo nome, porque eu assumo o papel daquele que está procurando, está querendo, está tentando, pelo menos, educar. Daquele profissional que tem vontade de ver o outro ter a luz, né? Desfrutar da luz, também, né? Ser professor eu acho que é clarear caminhos. (entrevista).

Este trecho, onde Mariazinha demonstra a sua compreensão do que sejam o/a professor/a e a educação, converge para as idéias Iluministas do século XVIII, que se baseavam nas ideações liberais, contra o obscurantismo da Igreja e a prepotência dos governantes, em que se acreditava que somente pela razão se poderia libertar as pessoas. Dessa forma, o acesso ao conhecimento seria a “luz” que iluminaria o caminho contra a ignorância e a dominação e o professor era, o profissional responsável por essa luz. É nesse sentido que professor significa o que professa, o que irradia a luz no caminho dos alunos, e que, por sua vez, como demonstrei no capítulo anterior, seria o que não tem luz, o que necessita ser iluminado.

O poder do/da professor/a também é trabalhado por Teresinha, quando aborda a especificidade desse profissional que atua nas séries iniciais:

(...) o professor que forma a base, o principal na vida, no resto da vida da pessoa, do indivíduo é o professor das classes fundamentais (entrevista).

A clareza do poder do professor e a importância do seu papel para a formação da criança ficam ainda mais evidentes na fala de Mariazinha, quando exprime como se sente sendo professora:

Eu me sinto bem porque a gente reina um pouco na sala de aula, né? Eu acho que professor é uma regência, mesmo, né? É uma regência. Me sinto assim, poderosa, mesmo e, sinto poder desfrutar do poder, também. Do poder que é pra poucos, o poder de está possibilitando ao outro o desvendar e de ser desvendado também.(...) Então, eu vejo o poder de está permitindo. É o poder no sentido mesmo de está usufruindo, é bom quando você vê o outro, chegando a determinado lugar, é o poder de proporcionar isso. (entrevista).

Esse sentimento de Mariazinha demonstra como o ensino-aprendizagem não é algo meramente racional, tampouco neutro, mas envolve sentimentos e emoções. Esses sentimentos são gerados, no/na professor/a, ao perceber a importância do trabalho que realiza e na sua intervenção no mundo. Nesse sentido, caracterizo esse poder como algo subjetivo da profissão docente, mas não é somente nesse sentido que o poder se apresenta para o professor. Há também o aspecto objetivo e social do poder e, é também Mariazinha quem desvela esse lado, ao se referir à escolha da profissão docente.

Eu fiz magistério foi, mais ou menos, uma imposição, porque na cidade onde eu morava, o segundo grau da escola particular, só tinha magistério. E eu não questionava muito, era um status pra gente fazer o magistério né, Era um status. (entrevista).

O *status* do magistério, apresentado por Mariazinha é muito presente nas cidades do interior baiano, especialmente há alguns anos, quando era o único curso oferecido ou, ainda, era considerado o curso mais apropriado para as mulheres. Hoje em dia, porém, ser professor/a já não traz em si o mesmo *status* de antes. Anália Soria Batista e Wanderley Codo (1999) discutem esse aspecto:

No passado, dizer “eu sou professora ou professor” trazia à tona uma identidade carregada de orgulho profissional. A profissão de educador tinha prestígio social. Em primeiro lugar, a valorização da profissão remetia ao importante papel atribuído à educação na integração social, no contexto da formação do Estado nacional e dos esforços destinados a produzir uma identidade nacional. (p; 70).

Esse poder do/da professor é também percebido pela sociedade e pelos estudantes. Ao mesmo tempo, entretanto é um poder limitado. A Professora Teresinha relata um fato que demonstra tanto a percepção do poder pelos educandos, como sua limitação:

Eu estava na praça comendo um acarajé e um aluno meu da escola pública, estava sem camisa, descalço, de short furtando um turista e um policial pegou pelo braço dele. Dois policiais iam levando ele e batendo na cabeça aí ele me avistou de longe e começou a me

chamar. Ele viu em mim, um referencial de alguém que podia fazer alguma coisa por ele, quer dizer, na hora eu senti impotente porque a situação era muito difícil. Aí ele me chamou: “Pró, minha pró está ali” e aí eu o vi me gritando e fui até lá. Quando eu cheguei o policial me perguntou se eu levava ele pra casa e tirava ele da rua. Se eu assumisse ficar com ele, tirar ele da rua, eu poderia falar alguma coisa e eu me senti impotente diante dessa situação. Infelizmente, eu não podia. O que eu pude foi pedir ao policial para que ele não batesse nele, pois era uma criança que só tinha 8 anos. Essa situação me deixou constrangida demais porque eu não pude fazer nada por ele, mas pedi por ele, entendeu? Mas, para você vê, a importância do professor: eu vi nos olhinhos dele, o pedido de ajuda e têm crianças que têm dificuldades e às vezes você entrega uma atividade, você sente o mesmo pedido de ajuda da criança. Crianças que têm vontade de aprender, que querem fazer bonito pra os colegas, pra chegar em casa e dizer a mãe que tirou nota boa no testinho, na prova, às vezes você vê que ele pede ajuda a você e tem a gente, professor, que infelizmente, que faz que não vê as vezes. Eu poderia muito bem fazer de conta que não estava ouvindo ele me gritar com vergonha porque era meu aluno e estava apanhando, mas não é assim que eu vejo. Professor é para ajudar, por isso tem que ter vocação, amor pelo que faz. (entrevista).

Diante desse relato da professora, é possível observar o limite do seu poder, mesmo diante das expectativas da sociedade. Essa limitação também ocorre no espaço escolar. Provas disso são a indisciplina, as “colas” durante os períodos de avaliação e tantas outras atitudes tomadas pelos educandos como forma de resistência a esse poder, que muitas vezes transforma a autoridade do/da professor/a em autoritarismo.

A crença de que o/a professor clareia caminhos, como demonstrei anteriormente, é tradicional e está relacionada à convicção que entende como a principal função docente a transmissão de conteúdos, esse considerado supremo no processo formativo escolar. Nesse sentido, a crença a gente transmite conteúdos, presente em Cândida, Teresinha e Margarida, demonstra o caráter reducionista do papel formativo do professor e interfere na vivência da *ludicidade* e das atividades lúdicas na escola, pois, como discutirei nessa seção, reduz a importância das atividades lúdicas a essa função: transmitir, reforçar ou avaliar conteúdos.

Para ilustrar essa crença, trago, primeiramente, um trecho da fala de Margarida, quando ela, ao avaliar o trabalho pedagógico que executa, demonstra como a transmissão de conteúdo é algo marcante na função do/da professor/a. Vejamos:

Olha, eu acho que meu trabalho é bom. Não é ótimo! (entonação mais longa e alta nessa última palavra). Tem algumas falhas, é tanto que eu estou tentando, estou fazendo um curso pra vê se eu melhoro. Eu tento ensinar direito, eu acho que eu *transmito direitinho*, o que eu estou ensinando. (entrevista).

Um profissional competente é mais do que um técnico ou um transmissor de conteúdo, especialmente porque a transmissão não garante a aprendizagem. Apesar da importância das crianças das camadas populares dominarem as habilidades básicas, tais como a leitura, a escrita e as operações fundamentais da Matemática, é necessário incorporar outros elementos

ao caráter formativo das séries iniciais do Ensino Fundamental público. Miguel Arroyo (2000) também confirma a contribuição dessa crença para a imagem pobre que a sociedade tem do magistério:

A imagem que a sociedade faz do professor e que muitos ainda fazem de sua função, transmitir os saberes escolares, ensinar competências e habilidades, preparar para concursos e vestibulares, aplicar provas, dar notas, aprovar ou reprovar, credenciar, atestar para passar de ano, de série, de nível... tem pouco de profissional e de específico, qualquer um pode fazer desde que saiba esses saberes e seja treinado. Essa imagem tem pouco de pública, pois reproduz e serve à lógica do privado, do mercado. Mantendo essa imagem será difícil afirmar uma cultura profissional pública. (p. 193)

Enfatizo, em relação a essa crença, que a transmissão de conteúdos está muito atrelada e, na maioria das vezes, limitada, aos conteúdos que constam no livro didático adotado pela professora. É importante mencionar que esse parâmetro de avaliação do professor, que Margarida demonstra nessa crença, se encontra presente em toda a sociedade e é sedimentado nos cursos de formação de professores/as. Miguel Arroyo (2000) faz uma crítica aos cursos de formação, explicando que:

O modelo de escola e de mestre que os centros reproduzem na ocupação dos tempos e espaços é para o aulismo, para ser meros aulistas. Essas lacunas no aprendizado são irreparáveis. Como esses mestres vão valorizar a escola como espaço cultural, de socialização, de convívio, de trocas humanas se a escola em que estudaram e se formaram não equaciona tempos, espaços, atividades de cultura, convívio e socialização? (p.131)

Assim, considero ser interessante destacar, nesse momento, como alguns/algumas professores/as ainda se encontram presos/as a algumas crenças que, muitas vezes, não contribuem, adequadamente para a aprendizagem das crianças. Essa idéia foi expressa pela Professora Cândida, ao relatar como trabalha com as disciplinas Geografia e História. Ela diz que, inicialmente, solicita aos alunos que leiam silenciosamente o texto do livro, o assunto que ela pretende trabalhar. Ela pede para que eles leiam em voz alta, um a um, depois ela mesma lê o texto “para que eles vejam como é a leitura fluente” e, finalmente, discute o assunto.

O que compreendo ser interessante nesse relato é que a professora pensa que eles não gostam e, ao ser questionada se os alunos aprendem com essa estratégia, ela responde:

<p>Eu tenho que está toda hora chamando atenção deles na hora da discussão. Alguns aprendem, alguns participam da discussão, mas são poucos. (entrevista).</p>
--

Mesmo constatando que, além de não ser uma tarefa interessante para as crianças e que elas também não aprendem, essa é uma estratégia recorrente na sua prática pedagógica. Cândida justifica o desinteresse das crianças, ao declarar:

Eu acho... Que é porque como eles são pré-adolescentes e alguns são crianças de dez anos, eles não entendem a importância, porque eles estão lendo aquele texto de História e de Geografia. Então eles não têm motivação por não saber, não entender a importância de ler aquilo ali, então eu acho que é por isso. E a motivação da revista é porque é um material diferente do livro didático. (entrevista).

Nesse trecho, algo que considero bastante importante para a análise é a crença de que os alunos, não conseguem discernir o que é importante para eles e, então, cabe a ela, como professora, escolher o que é realmente relevante e, até mesmo, continuar utilizando uma estratégia quando os alunos não a valorizam. Dessa forma, o seu trabalho se organiza por meio do sacrifício dos educandos e na organização artificial do processo educativo. Com tal atitude, o conhecimento é regido pela obediência às regras e não como uma forma de melhor compreender e viver o seu cotidiano. A compreensão da especificidade do trabalho do professor, nessa etapa, não é enfocada por muitos autores, nem se encontra tão clara nos documentos oficiais, tais como o Referencial para Formação de Professores – RFP (BRASIL, 1999), ou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). O que é possível detectar no RFP como tendência no sentido de formação de professores é a necessidade de “[...] redimensionar o papel profissional do professor no contexto das tarefas atualmente colocadas pela realidade à educação escolar” (p. 49) acrescentando a denúncia de que “[...] a transmissão de informação é o centro do processo de ensino e aprendizagem, como se ensino pudesse ser confundido com transmissão e aprendizagem com assimilação passiva de informações” (idem). Ao expressar essa crítica, o referido documento sinaliza a necessidade de se repensar a função do professor nessa etapa educativa, mas continua a deixar uma lacuna, no sentido de oferecer maiores elementos, para que eles possam saber por onde transformar o trabalho que realizam.

É importante lembrar que a Professora Cândida possui dois cursos de graduação, Pedagogia e Letras, concluídos há pouco anos, e que a embasaram, ou deveriam ter embasado, sobre o processo de aprendizagem. Sobre essa questão, Miguel Arroyo (2000) nos diz que:

É pesada a imagem da tradição que padecemos. A maioria dos professores e das professoras de Educação Básica foram formados(as) para serem ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino. Em sua formação não recebem teoria pedagógica, teorias da educação, mas uma grande carga horária de conteúdos de área e metodologias de ensino. (p. 52)

Desta maneira, para que o professor das séries iniciais se estabeleça como profissional coerente com os tempos atuais, é necessário que ele não limite sua competência ao ensino das primeiras letras e contas, nem em se preocupar excessivamente com a manutenção da

disciplina. Miguel Arroyo (2000) faz uma crítica sobre a imagem concebida do professor, acentuando que:

[...] transmitir os saberes escolares, ensinar competências e habilidades, preparar para concursos e vestibulares, aplicar provas, dar notas, aprovar ou reprovar, credenciar, atestar para passar de ano, de série, de nível... tem pouco de profissional e de específico, qualquer um pode fazer desde que saiba esses saberes e seja treinado. (p. 193)

Nesse mesmo sentido, Paulo Freire (1997), ao enumerar algumas características da atividade de ensinar, esclarece que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 25). Essa afirmação torna-se importante neste trabalho, porque a compreensão do professor como transmissor de conteúdos não permite o exercício de uma práxis lúdica, pois, ao se considerar transmissor o docente não considera nem a si nem as crianças como sujeitos do processo. Além do mais, essa concepção desconsidera a aprendizagem, tornando-se um processo mecânico, impessoal e exterior aos sujeitos envolvidos. Diante dessa crença relativa à função docente, atrelada à transmissão de conteúdo, é possível afirmar que para as professoras, os conteúdos são supremos.

O conteúdo na escola é tão supremo que o seu domínio é a preocupação de muitos professores e serve, muitas vezes, como escudo onde muitos professores se escondem diante de algumas ameaças. Constatei esse fato quando Teresinha, buscando justificar por que deixou os alunos sem recreio, relata:

(...) eu explico tudo. Eu tenho conteúdo, eu tenho planejamento, mostro a eles tudo isso. (entrevista).

É possível observar com essa fala a convicção da Professora Teresinha de que os alunos só bagunçam quando o/a professor/a não domina o conteúdo ou não organizou sua aula “direitinho”. Portanto, se ela fez isso, a “culpa” é das crianças que realmente não se interessam e, assim, não se reflete a forma como foi escolhido e trabalhado esse conteúdo.

Essa supervalorização dos conteúdos, na minha compreensão, resulta também das cobranças administrativas, dos pais e da sociedade, que avaliam o “bom professor” principalmente a partir do da quantidade dos conteúdos trabalhados. Pode-se constatar esse fato na resposta de Mariazinha à mesma questão anterior:

Eu levo. Eu acho até que peço muito por causa disso. Eu valorizo muito isso, né? Peco por causa da cobrança do externo, é a coisa do preconceito, porque você está brincando, né? Você não está fazendo a coisa séria, não está cumprindo o regulamento, né?! (entrevista).

A cobrança de que fala Mariazinha também vem por parte dos pais. Régine Sirota, em seu livro *A Escola Primária no cotidiano* (1994), nos fala que as classes populares assumem posição contraditória em relação a essa etapa do ensino. Ao mesmo tempo, consideram esses

o momento e o lugar específico das aprendizagens fundamentais (aprender a ler, a escrever, aprender a ortografia e o cálculo) e também as rejeitam porque essas aprendizagens tendem a anular outros objetivos, como, por exemplo, a socialização. A referida autora, expressa que

Certamente, a escola primária não é uma fase decisiva para a obtenção do diploma, do qual dependerá totalmente o futuro do filho [...] mas como nada está garantido, ela é uma espécie de caderneta de poupança aberta desde o início da escolaridade. (p. 128)

Observei durante o período da pesquisa o desejo de Mariazinha em possibilitar a presença da *ludicidade* e das atividades lúdicas na sua práxis pedagógica, ao mesmo tempo em que existe um entrave que, em muitos momentos, a impede de vivenciar. Esse entrave encontra alicerce também no conhecimento de que *a prioridade do ensino fundamental é ensinar às crianças os conhecimentos básicos*. O trecho seguinte traz elementos significativos para essa compreensão:

(...) Esse ano de alfabetização, eu acho que eu tive que ser mais séria do que o ano passado. Sério no sentido que tem que dá uma centrada, porque se não, não acontece, né? De ter que ter mais objetividade no trabalho com eles. Por causa desse compromisso com a alfabetização, né? De ter que dar conta de todos terem que aprender a escrever e ler. (entrevista).

Quando a Professora se refere ao ano passado, ela está mencionando o trabalho que realizou, com essa mesma turma, na Educação Infantil. Com isso, confirmo a idéia de que, ao estar presente a crença de que a prioridade das séries iniciais é o domínio das aprendizagens básicas (leitura, escrita e operações fundamentais), os professores consideram que não cabe nessa etapa de ensino a presença das atividades lúdicas.

É também importante destacar o trecho em que ela se refere ao caráter “sério” reportando-se ao seu trabalho com a leitura e a escrita. A nossa sociedade acostumou-se a relacionar o jogo, a brincadeira, o riso, o prazer, a emoção, às coisas não-sérias e, portanto, qualquer trabalho que caminhe nessa direção não pode ser considerado sério, no entanto, sabemos que sério não é sinônimo de sisudo, pois, muitas vezes, uma práxis que incorpora a alegria, o prazer, é muito mais séria, mais organizada do que as que negam esses elementos. Simão de Miranda (2001) contribui nesse sentido, ao declarar que

[...] Na prática pedagógica, a atenção do professor ao aspecto cognitivo é indispensável, mas não suficiente. O prazer e a alegria não podem ser menosprezados. O intelecto, simbolizado pelo cognitivo, deveria aliar-se efetivamente ao aspecto afetivo. E para que isso venha a ocorrer, não há época melhor para se disparar esse processo que a infância. (p. 51)

Outra resposta, que também merece uma análise cuidadosa, é a de Cândida, quando responde à pergunta se ela, ao planejar, pensa em utilizar alguma atividade lúdica. Ela diz:

Eu penso e aí penso também na necessidade que eu acho que é maior deles aqui. Eu sei que o brincar é importante, gostoso, mas eles precisam muito desenvolver a leitura, a escrita. Então

eu estou procurando fazer muito esse trabalho com interpretação de texto, deles pensarem a escrita deles. Então, eu faço ditado, quase todos os dias, no início da aula. Faço produção de texto pra eles corrigirem, aí eu passo um traço em baixo pra eles verem onde foi a palavra que eles erraram. Então, eu levo muito em consideração essa necessidade deles que eu acho que é muito agora, principalmente que já estão com doze, treze, quatorze anos e na leitura são tão fracos e em escrita também. (entrevista).

Sem negar a importância da leitura e da escrita na formação das crianças das camadas populares, que freqüentam as séries iniciais do Ensino fundamental, é necessário alargar essa compreensão e, nesse sentido, Miguel Arroyo (2000) questiona o caráter conteudista da educação e assinala que o medo de perder os conteúdos é, para os/as professores/as, o receio de perder o sentido do seu saber-fazer. (p. 70) Não se trata, porém, de desprezar ou secundarizar os conteúdos, mas também de desenvolver aspectos como a estética, a ética, a auto-expressão, todos importantes para a formação humana. Esses são aspectos que foram negados ou secundarizados historicamente no processo educativo. Sobre isso, o autor anota:

Essas dimensões da formação humana da infância e adolescência não virão como acréscimo do domínio da lecto-escrita, das contas ou dos conteúdos de cada disciplina. Se continuarmos com uma imagem de professor(a) competente apenas nos conteúdos tradicionais, pensando que o resto virá por acréscimo, esses objetivos tão proclamados não acontecerão. Trata-se de outro foco, o desenvolvimento pleno do ser humano em suas múltiplas capacidades e linguagens, a construção de identidades e diversidades. (p. 98)

Apesar da preocupação excessiva com os conteúdos, porém as professoras também observam que os alunos não estão apreendendo-os satisfatoriamente. Isto é possível constatar na fala de Cândida:

É visível que os alunos não estão conseguindo aprender os conteúdos próprios da série em que estudam. Isso chega a ser preocupante. (entrevista).

Essa questão requer uma análise coletiva sobre a forma como está sendo desenvolvido o processo ensino-aprendizagem, de forma a tornar o trabalho realizado com os conteúdos mais significativos. Nesse sentido, questionei as professoras se, ao planejarem suas aulas, elas levavam em consideração os jogos e as brincadeiras. Duas respostas, as das Professoras Margarida e Teresinha, demonstraram claramente que nesse momento a preocupação é com a escolha dos conteúdos que serão trabalhados durante a semana, relegando outras abordagens do conhecimento. Escolhi a fala de Margarida para exemplificar:

Não. Só planejo, assim: as atividades que eu vou fazer, o que vou seguir hoje, os livros que eu vou trabalhar, o conteúdo, isso. Só me preocupo mais com os conteúdos. (entrevista).

O resultado dessa posição é que esses momentos de planejamento se tornam extremamente mecânicos e refletem no trabalho realizado em sala de aula. Percebi que muitos dos exercícios do livro que são passados para as crianças são repetitivos, tornando-se cansativos. A concepção que se tem ao analisar esses exercícios é de que se aprende pelo

reforço, visão behaviorista da elaboração do conhecimento. Dessa forma, não percebem que essas atividades não são atraentes, ao contrário, a primeira questão é igual à segunda e, em cada questão, há um número alto de itens a serem respondidos sem nenhuma reflexão e criatividade. Essa observação relativa ao planejamento só não foi percebida na práxis da Professora Mariazinha, porque raramente ela senta na sala dos professores para planejar com as colegas e, em relação aos exercícios, percebi, especialmente, na sala de Teresinha e Margarida, esse trabalho mecânico.

Ao mesmo tempo, percebo, embutida a essa crença, do papel do professor como transmissor de conteúdo, outra convicção relacionada ao papel das atividades lúdicas: as atividades lúdicas nas séries iniciais só devem estar presentes na escola se o objetivo for a transmissão de conteúdo. Essa crença ficou muito clara em Cândida e Teresinha, expressa, durante a entrevista, ou nos momentos em que tive a oportunidade de ver Cândida utilizando jogos na sala de aula.

As três vezes em que pude observar Cândida utilizando jogos com os seus alunos foram para reforçar um conteúdo trabalhado em sala de aula. A professora falou, durante a entrevista, que aproveita do prazer que as crianças sentem com as brincadeiras e jogos para transmitir o conteúdo. É nesse mesmo sentido que ela se posiciona ao ser interrogada se as brincadeiras devem estar presentes na escola:

Eu acho que tem que fazer parte sim, brincadeira que sirva para transmitir conteúdos. Para os pequeninos eu acho que as brincadeiras também tem que servir para o lazer, para o prazer deles, além do conteúdo, o prazer também. Até porque pros pequeninos, você brinca de corda, de amarelinha, pois ajuda na coordenação deles: de correr, de brincar, de pular no chão. Mas pros meus alunos que são de dez a quatorze anos, eu acho que o mais importante do lúdico, é na hora do conteúdo, pra tornar a aula mais interessa pra eles e pra ver se eles se voltam mais pra aula. Seria, né, no caso. Com os meus alunos eu acho que o lúdico tem que está ligado ao conteúdo. É está buscando forma de trabalhar o conteúdo de forma lúdica: fazer bingo, jogos em equipe pra quem consegue primeiro ou mais. (entrevista).

A professora esclareceu, durante a entrevista que, ao se referir aos “pequeninhos”, ela está falando das crianças do pré-escolar, de no máximo seis anos. Assim como D. Mariazinha, Cândida também tem a crença de que as brincadeiras devem fazer parte do trabalho com as crianças na Educação Infantil, sendo que, para essa, é mais forte a necessidade de associação dos jogos à transmissão de conteúdo.

Do mesmo modo, constato na atitude da Professora Teresinha aspectos semelhantes à Cândida ao destacar, veementemente, que os conteúdos são o foco principal do trabalho do professor.

(...) Porque o professor tem que cumprir o conteúdo. A gente sabe disso. Que não pode deixar passar nada. Você tem um programa para ser cumprido e você tem que fazer, porque isso aí é uma coisa extra, porque as brincadeiras e os jogos não estão dentro do conteúdo, é você que coloca. Então eu procuro colocar no espaço da aula normal, para poder dar. (entrevista).

Esclareço que a não-presença da Professora Margarida nessa discussão sobre a relação entre os jogos e o conteúdo justifica-se porque é a que mais claramente assume uma posição tradicional, desde a ênfase dada ao conteúdo, à aprendizagem pela memorização, ou ainda pela desvalorização das atividades lúdicas. A Professora falou, várias vezes, durante o período de observação, o seu orgulho em ver que alguns dos seus educandos estavam adiantados ou acompanhando os conteúdos próprios da série que estudam.

Essa crença, além de dificultar a vivência das atividades lúdicas mais espontâneas na escola, em especial na sala de aula, compreende como educativo somente o que objetivar a transmissão ou reforço de conteúdos formais. Assim, os jogos educativos, ao serem utilizados por algumas professoras, a partir do ponto de vista delas, perdem seu caráter mais amplo, tais como os aspectos corporais, a imaginação, a estética, a sensibilidade, dentre outros.

Gilles Brougère (2004) demonstra o limite da crença do valor educativo das brincadeiras por parte dos adultos, pais e professores, ao expor como esses adultos, ao mesmo tempo em que descobrem o valor educativo dessas atividades, buscam transformá-las de acordo com suas expectativas. Assim, essa valorização é contraditória, ou seja, esse controle do adulto sobre o jogo exclui a motivação lúdica e valoriza os aspectos cognitivos que podem ser adquiridos mediante essas atividades. Assim, o jogo educativo surge como um complemento, um prolongamento e reforço da atividade escolar, negando muitas das características *stricto sensu* do próprio jogo.

Em relação às professoras pesquisadas, encontrei diferentes atitudes frente à utilização dos jogos em sala de aula: Cândida e Mariazinha utilizaram atividades lúdicas, Margarida e Teresinha não utilizaram; Cândida e Teresinha só valorizam na sala de aula os jogos pedagógicos e Mariazinha trabalha não somente com os jogos para a transmissão de conteúdos.

A Professora Cândida foi, durante o período de pesquisa, a que mais possibilitou aos seus educandos experienciarem jogos, como dominós, bingos e forca, em sala de aula, no entanto, todos com o objetivo de reforçar os conteúdos trabalhados em sala de aula.

A Professora ofereceu um jogo de dominó que trabalhava com multiplicação, dividindo em três grupos. Durante todo período Cândida orientava os grupos. É a primeira vez que as crianças estão trabalhando com dominó de multiplicação. Os alunos apresentaram visivelmente dificuldades no assunto, fato que a fez parar o jogo um pouco e voltar a

explicar o conteúdo. Talvez isso tenha ocasionado o não-interesse pelo jogo. Em diferentes momentos as crianças se dispersam e se envolveram em outras atividades: jogar com os brinquedos de outro colega, brincar com jogos eletrônicos, fazer um outro jogo com as peças do dominó etc. (notas de campo).

Em relação à Professora Teresinha, enfatizo o fato de que, durante o período em que a observei não tive a oportunidade de vê-la utilizando nenhum tipo de jogo ou brincadeira em sala de aula. A sua fala confirma a minha observação, ao dizer que:

São no momento certo e na hora certa, dentro das atividades certas. O momento certo é quando você faz um complemento dos jogos com o conteúdo que você quer dar. (...) Então, você vai trazer para a brincadeira o conteúdo que você quer, a habilidade que você quer adquirir com ela no trabalho. (entrevista).

A única professora que utiliza diferentes tipos de jogos e brincadeiras é a Professora Mariazinha. Ao propor uma atividade cantada, possibilitava as crianças incluírem vocábulos do seu cotidiano, como, por exemplo, “pára-choques” no lugar de “parabéns”. Durante essa atividade, somente uma criança, inicialmente, não esteve envolvida, mas, sem autoritarismo, ela conseguiu envolvê-la de uma forma que todos participaram.

Com essa observação, percebo que a forma como os jogos são utilizados nas escolas se caracteriza, muitas vezes, como exercício pedagógico do que como atividade que traz em si os princípios da *ludicidade*. Essa atitude diante dos jogos justifica a falta de interesse, de muitos estudantes, pelos jogos propostos em sala de aula. Os jogos educativos são, muitas vezes, atividades obrigatórias a serem realizadas pelos alunos, mesmo quando não há uma motivação interna, inclusive é comum a utilização de reforços (punições e/ou prêmios), de forma a estimular nas crianças a conclusão das atividades.

Outro aspecto que merece ser discutido e que demonstra o caráter contraditório das crenças é a idéia de que *criança aprende melhor brincando*. Essa foi uma frase que apareceu durante a entrevista de todas as professoras pesquisadas. No que se refere a Margarida e Teresinha, mesmo sabendo que, em nível de conhecimento teórico, ambas são as que menos mostraram embasamento sobre educação, essa afirmação sobre o processo de aprendizagem das crianças é fruto de teorias, com as quais elas, em algum momento, tiveram contato. Ouso ainda grifar que, mesmo que elas saibam que as crianças aprendem melhor brincando, tal constatação não interfere no fazer pedagógico que elas realizam, pois não pauta o seu trabalho pela via da *ludicidade*.

A constatação de que as crianças aprendem melhor brincando faz surgir um dilema nas professoras, pois elas também percebem a sua deficiência em ensinar brincando. Essa constatação das professoras Margarida e Cândida constitui uma crença que denominei EU

não sei ensinar brincando! Essa crença não se refere somente às atividades lúdicas, mas também a um trabalho que tenha os pressupostos da *ludicidade*.

Observem como Margarida se expressou em relação à influência das atividades lúdicas e da *ludicidade* na realização da sua práxis pedagógica:

Tem alguma influência, mas me falta isso que eu estou querendo melhorar: tentar aprender a ensinar brincando, porque eu não sei ensinar brincando. (entrevista).

Essa deficiência, tanto para Margarida quanto para Cândida, são originadas nos cursos de formação que elas fizeram. Vejamos como Margarida se expressa sobre esse assunto:

Eu acho que na minha formação de magistério, eu não tive aquele negócio de trabalhar, ensinar brincando, eu não tive. (entrevista).

Cândida expôs suas dificuldades em relação a trabalhar com as atividades lúdicas numa conversa informal, após a observação que fiz da aula dela.

Eu tinha avisado a professora que quando ela fizesse alguma atividade lúdica ela me avisasse que eu gostaria de observá-la. Ela me viu na escola e não disse nada. Depois que observei outra sala e fui visitá-la, Cândida disse que eu tinha perdido a oportunidade de vê-la trabalhando com jogos, pois ela tinha acabado de fazer um bingo com seus alunos. No entanto, após a observação da aula, eu busquei compreender como tinha sido a atividade e conversei com ela sobre isso e ela se abriu dizendo que ficava insegura em utilizar atividades lúdicas. A Professora me pediu ajuda pois não sabia o que fazer porque os alunos estavam em etapas diferentes e ela sabia pouca coisa (10 anos que tinha concluído sua formação em Pedagogia). A Professora me pediu para ensiná-lá jogos “bem práticos” e fáceis de fazer. (notas de campo).

A atitude de Cândida demonstra a sua insegurança em estar alguém, que pesquisa *ludicidade* e atividades lúdicas, observando a sua atitude diante dos jogos, mas também o seu sentimento de deficiência em relação a esses recursos. Sobre isso, Renata Fernandes (2001) esclarece que:

[...] Como faltam discussões e estudos mais aprofundados no processo de formação profissional da área de educação sobre a importância da atividade de brincar, esta acaba ocupando um lugar secundário e os educadores terminam por fazer experimentos oscilatórios de encaminhamento de atitude. Como a atividade de brincar é pouco discutida, isso implica nos modos contraditórios de atitudes e direcionamentos, de intervenções e interferências que essa atividade acaba recebendo por parte dos adultos-educadores. (p. 215)

Essa constatação, em relação aos cursos de formação de professores frente às atividades lúdicas, é um fato que pode ser conferido no trecho da (auto)biografia de Cândida, que apresento:

Durante o tempo que fiz Pedagogia, sinceramente não me lembro de ter trabalhado muito com jogos e/ou brincadeiras, nem na disciplina Educação Física (que é obrigatória) o professor direcionava sua aula afim de nos orientar como trabalhar Educação Física com as crianças (meu curso foi em Pedagogia das séries iniciais do Ensino Fundamental), (hoje extinto).

Tivemos algumas oficinas em Literatura Infantil, algumas colegas encarnavam os personagens das histórias, tipo um teatro. Era legal! ((auto)biografia).

Diante da fala da professora, é perceptível, na sua formação, a lacuna em relação a uma atitude lúdica na escola. Mesmo ciente que a presença de uma práxis lúdica não depende somente de ter acesso durante o período de formação profissional, compreendo que esses cursos podem ser um espaço para experienciar e elaborar valores que possam vir a contribuir para a vivência lúdica por parte do professor.

Em relação à *ludicidade*, Margarida considera que não é capaz de realizar um trabalho pautado nesse elemento, porque “não tem jeito” para isso. Vejamos a sua fala:

Eu acho que deveria ter uma professora para fazer recreação com eles no horário do recreio, nesse período assim (se referindo aos horários de Atividade Complementar). Ter uma professora que fosse pra dá aula de recreação. Acho que faria aquela parte, por questão de jeito, de ter muito jeito, jogo de cintura, é da pessoa, né? (entrevista).

O que percebo em Margarida é como o seu sentimento frente à profissão e às suas crenças sobre escola, prática pedagógica e criança das camadas populares dificultam realizar um trabalho mais prazeroso para si e para as crianças; ao mesmo tempo, também vejo o seu empenho para que as crianças com quem ela trabalha aprendam a ler e escrever, o que para algumas crianças surte efeito. Acredito que mexer com essas crenças ela possibilitaria realizar um trabalho mais interessante, tanto na aquisição das aprendizagens disciplinares como em outras, também relevantes para a formação dos estudantes.

Analisadas as crenças sobre a profissão docente, discutirei agora como essas crenças influenciam para que a *ludicidade* e as atividades lúdicas se encontrem presentes ou não, no processo pedagógico, ao mesmo tempo em que, também, abordarei alguns princípios para uma práxis em que se encontrem presentes a *ludicidade* e o papel do professor em relação às atividades lúdicas.

Historicamente o papel do professor foi alterado, ou ao menos algumas exigências vão sendo incorporadas, excluídas, a depender da visão de educação e de escola que embasa aquele momento, ou ainda a etapa e a escola específica em que atuam os/as profissionais. No momento, é muito difundida a idéia de que os professores estão sobrecarregados tanto pelo alto nível de exigências quanto por não terem certeza das atribuições que realmente lhe cabem (BATISTA & CODO (1999); VILLA 1998), especialmente os docentes que trabalham nas séries direcionadas à educação da criança, atuando como psicólogo(a), pai/mãe, enfermeiro(a), dentre tantos outros papéis. Argumentar, porém, em relação ao papel do professor frente à *ludicidade* e às atividades lúdicas, não é contribuir para sobrecarregar esse profissional, mas tornar a tarefa educativa que ele exerce mais criativa, fluída e

qualitativamente mais satisfatória para a consecução da aprendizagem. É claro que elaborar algumas atividades lúdicas requer maior tempo e dedicação do que selecionar conteúdos do livro didático para serem transmitidos sempre da mesma forma. Ao mesmo tempo, no entanto, essas atividades ultrapassam a acumulação de conhecimentos em busca de de aprendizagem que mobiliza diferentes dimensões humanas, tornando esse processo mais agradável e, portanto, prazeroso.

A importância da escola proporcionar tempo e espaço para as crianças recrearem é defendida por vários autores, tais como Nelson Marcellino (1990), Euclides Redin (1998) Gisela Wajskop (2001), pois inúmeros fatores, como a violência urbana, excesso de atividades intra e extra-escolares, falta de espaço e de tempo, limitam-nas a vivenciarem o prazer dessas atividades no seu cotidiano. Esse não é, entretanto, o principal argumento que utilizo para que o professor possibilite a vivência lúdica na escola, mas sim que essas atividades podem contribuir para que educando e educador consigam sentir mais alegria na relação com o conhecimento e assim, tornar o processo ensino-aprendizagem mais satisfatório para ambos e construir vínculos mais significativos e duradouros que interferem no ato educativo.

Considero o papel do professor como alguém que deve trabalhar com saberes que não se reduzem ao científico, mas que englobam os diversos conhecimentos logrados historicamente pela humanidade. Nesse acervo, incluo às diferentes ciências, os costumes, as crenças, a língua, as atividades lúdicas, dentre outros saberes que contribuem para a identidade do sujeito em seus múltiplos aspectos. A prática do professor não deve se limitar à transmissão, mas à criação e recriação desse universo cultural. O professor, nesse contexto, é considerado um mediador de significados, e aqui será havido também como mediador na aprendizagem das atividades lúdicas dirigidas, entre a tradição cultural e as descobertas da criança, possibilitando, dessa forma, que a criança conheça e vivencie diferentes brincadeiras, inclusive as que fazem parte da nossa herança cultural.

Paulo Freire, tanto no livro *Professora sim, tia não* (1993) quanto em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1998), enumera de uma forma muito simples elementos que considerarei princípios fundamentais para a consecução de uma atitude lúdica do professor. Essas noções estarão presentes neste tópico e serão trabalhadas, juntamente a outras elaboradas por Hugo Assmann (1998), Cipriano Luckesi (2000), Miguel Arroyo (2000), dentre outros autores que também discutem a necessidade de uma práxis pedagógica mais enriquecedora para educandos e educadores.

A escolha por articular pressupostos de diferentes autores no conceito de *práxis lúdica do professor*, mesmo daqueles que não discutem diretamente essa temática no trabalho

docente, justifica-se porque o conceito de *ludicidade*¹⁵ que embasa este trabalho traz elementos que, conseguem concatenar as discussões de autores que se preocupam com o estabelecimento de uma práxis transformadora. Não parto de uma visão da *ludicidade* como “varinha mágica”, a qual seria a única responsável pela melhoria da qualidade da educação escolar, mas acredito que, pelo seu caráter renovador, pelo respeito aos sujeitos envolvidos e pela possibilidade de desenvolver aspectos relevantes para a formação humana – tais como a autonomia, a criatividade, a elaboração de aprendizagem mais significativa – ela pode interferir positivamente no redimensionamento da escola e da práxis pedagógica do professor.

Recorro a Miguel Arroyo (2000) para justificar essa posição, quando ele declara:

Quando nos aproximamos das escolas e das inúmeras experiências inovadoras logo percebemos que o começo é quase sempre projetos nas áreas da cultura, do lúdico, das artes, das linguagens cênicas e pictóricas, da música, do corpo, da educação física... As transgressões começam pelo que há no ser humano de mais solto. As dimensões que não cabem nas grades. Por que a inovação escolar começa por aí? Possivelmente porque são as áreas mais acessíveis a inovação. Também porque os profissionais dessas áreas cultivam sensibilidades novas. Sensibilidades atrofiadas nos profissionais das áreas e disciplinas “sérias”? Podemos pensar também tendo sido elas as dimensões da formação humana mais marginalizadas nas grades e cargas horárias dos currículos tecnicistas e racionais, é normal que sejam elas as dimensões mais rebeldes, mais propícias a transgressões. (pp.148-149)

Um princípio que considero essencial na conquista de uma práxis pedagógica mais qualitativa diz respeito à *afetividade* do ato educativo. A palavra afetividade vem do latim *affectu* e significa afetar, tocar. A presença da afetividade na aprendizagem significa a presença da emoção, da paixão, dos desejos, prazeres e alegrias, mas também o desagrado e a insatisfação. Henri Wallon (1981) é um dos principais estudiosos que enfatiza a necessidade de levar em consideração a afetividade no processo educativo.

Estar atento a esse elemento é saber que a atitude tomada pelo docente interfere na relação estabelecida entre ele, o estudante o conhecimento. Dessa forma, me reporto à defesa da elaboração de uma práxis lúdica em Paulo Freire (1998), quando diz que ensinar “exige querer bem aos educandos” (p. 159), mas também requer que o professor goste do trabalho que realiza, mesmo ciente das dificuldades cotidianas. Dessa forma, não é só nos educandos que a afetividade interfere, mas também no trabalho que o educador realiza. A demonstração desse sentimento, no fazer pedagógico, possibilita tanto que os alunos se interessem mais pelos conteúdos, como também que eles se sintam mais à vontade para expressar o que

¹⁵ O conceito de *ludicidade* que embasa esse trabalho está fundamentado nas contribuições de Luckesi (2000), que a define como “plenitude da experiência”, ou seja, como atividade que possibilita a entrega do sujeito por inteiro. Huizinga (2000), Christie (*apud* Kischimoto, 1998) Rosemary Lacerda Ramos (2000) enumeram características que possibilitam melhor compreensão desse conceito.

sentem em relação ao professor e à escola. Essa atitude acolhedora é muito importante, pois, como os próprios professores declararam, a expressão de carinho, de admiração, o vínculo com o educando é, diante de tantas dificuldades, o que os estimulam continuar educando.

Outro elemento que considero relevante para um trabalho pautado no elemento lúdico é a *criatividade*. Por criatividade entendo a capacidade de utilizar os recursos disponíveis para criar diferentes formas de atuar e estar no mundo. Essa forma própria ajuda a constituir a identidade do sujeito criador, diante da sua opção de não se satisfazer com o comum, com o que já está posto. A atitude criativa requer o acesso a vários tipos de conhecimentos como inspiração. Requer, ainda, correr risco, desafiar, confiar nas próprias potencialidades, não se contentando com as regras definidas *a priori*, mas também confiar na própria intuição. Um trabalho criativo possibilita, a professores e alunos, o desbloqueio, a expressão dos sentimentos; inclui a imaginação, desenvolve a capacidade de improvisação, experimentação, a espontaneidade e flexibilidade. Dessa forma, o ato criativo possibilita um trabalho menos conservador e monótono. Pela natureza plural do processo criativo, torna-se necessário que o professor busque realizar um trabalho menos fragmentado, extrapolando a transmissão de conteúdos disciplinares, bem como a preocupação excessiva com os exames. Os benefícios de uma práxis pedagógica criativa é que ela possibilita aos docentes se tornarem mais relaxados, espontâneos, flexíveis, autônomos, responsáveis pelo seu próprio fazer pedagógico. Esses elementos possibilitam maior realização pessoal e profissional do professor.

A capacidade de *interação* também faz parte do perfil de um professor que se pauta numa atitude lúdica. Para tanto, cabe ao professor, durante os momentos em que o aluno se encontra na escola, possibilitar o contato com os diferentes, que eles possam olhar o outro, observando as semelhanças e diferenças; afinal é assim que nos constituímos, na interação com o outro, com o diferente, com os semelhantes. Essa interação possibilita tanto uma abertura ao outro, de forma a nos tornarmos mais descentralizados, como, também, de perpetuarmos, criarmos e recriarmos as diferentes culturas.

Essa interação, que ocorre entre aluno/aluno, professor/aluno e demais pessoas envolvidas no processo educativo, na concepção de Sanny Rosa (1998), que a denomina de encontro, é importante porque o ato de conhecer não é apenas da ordem da elaboração cognitiva, mas, antes disso,

[...] depende de uma experiência de *comunicação vital com um objeto que, em sala de aula, se dá por intermédio e no encontro* entre dois seres: o aluno e o professor. A existência ou não disso que aqui estou chamando de *encontro* é responsável pelo colorido especial de uma “aula”; é o que pode fazer dela – tanto para alunos como para professores – uma experiência prazerosa ou, em contraste – uma penosa obrigação. (p. 10)

A disponibilidade para o *diálogo* também é algo que não pode ser esquecido, pois não é possível a presença da interação, da expressividade, se não há uma abertura para um trabalho dialógico. Por diálogo entendo, a partir da contribuição de Paulo Freire (1998) a abertura para o outro, para a diferença, o que não significa, simplesmente, estar disponível para ouvir ou para falar, mas, por ter consciência de que todos sabemos algo e também ignoramos algumas coisas, predispor-se a comungar com o outro os seus saberes e sentimentos. Atentar para esse aspecto é buscar um saber mais aberto, mais relacional e menos impositivo, onde a criança traz o que acredita e confronta com o que é apresentado. Essa capacidade de diálogo, de trabalhar com as polaridades, tem que estar presente nos diferentes momentos na sala de aula: no trabalho com os conteúdos, mas também na discussão em relação a outras atitudes a serem tomadas. Os alunos não devem, se queremos uma educação transformadora, ser expectadores, nem o professor o que dita as ordens; é necessário que se estabeleça uma atitude ativa de ambas as partes, onde o respeito mútuo esteja presente e a obediência às regras não seja algo imposto. Quando essa capacidade estiver presente na atitude do professor, o nível de aprendizagem será maior? Como aprender no silêncio, sem confronto, sem questionamento?

Dessa forma, entendo que o professor que se prende ao passado e se preocupa somente com a formação do sujeito para o futuro, limita a vivência do elemento lúdico na sua prática pedagógica, pois *valorizar o presente* é permitir a alegria, o prazer da realização, a vivência do momento de forma plena e integral, sem adiar os momentos felizes para um futuro incerto. É, ainda, preocupar-se com a efetivação de um trabalho mais significativo, valorizando o que cada um traz, no estágio em que se encontra, para o crescimento do grupo. Requer que o professor esteja mais preocupado com o trabalho que realiza, escolhendo os conteúdos, as estratégias que melhor possibilitem a aprendizagem e uma melhor posição do aluno diante da vida.

Por fim, um aspecto que não poderia deixar de ser mencionado na discussão dos elementos para uma práxis lúdica do professor se *refere à alegria*. Rubem Alves (1994; 1995) enfatiza que o saber para que seja fluido tem que vir acompanhado de sabor, e que, portanto, ao professor cabe desfazer as resistências ao prazer do conhecimento. Um professor que despreze, no seu fazer pedagógico, a presença da alegria, do prazer, do encanto não conhece a importância desses aspectos para a consecução da aprendizagem.

Hugo Assmann (1998), no seu livro *Reencantar a Educação: rumo a sociedade aprendente*, enumera diferentes elementos relevantes para o processo de conhecimento, abrangendo o caráter criativo do processo de aprender, o prazer como dinamizador do

conhecimento, a inscrição corporal do conhecimento, dentre outros. Com isso, ele assinala que “O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. [...], Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário” (p. 29).

Portanto, a partir da afirmação de Hugo Assmann, argumento que uma proposta pedagógica séria não tem que ser necessariamente sisuda. A alegria se apresenta nos *momentos de desafio*, mas não um desafiar que amedronta, mas que possibilita descobrir algo, de aprender novas formas de resolver um problema ou de ver o mundo. Pode estar presente no imprevisível, na fascinação. Alimentar na escola momentos de alegria é unir conhecimento com emoção e tornar a docência mais humana. Sobre isso Miguel Arroyo (2000) nos diz que “[...] O prazer de criar, de emocionar-se com a docência, também é um direito de todo artífice, de todo mestre. Um direito de ofício.” (p. 149)

É importante, ainda, acrescentar outro elemento que se encontra imbricado à noção de alegria: a convicção de que o ato educativo *é um ato de esperança*. É graças a essa esperança que nos alimentamos de energia para intervir na melhoria da educação, que acreditamos na possibilidade de mudança do processo educativo. Ter esperança é abrir-se para o novo, para o indeterminado, o imprevisível sempre presente na sala de aula; não encarando essa realidade como aspectos imobilizadores, mas utilizando e desenvolvendo sua intuição, imaginação e criatividade.

Outros elementos relevantes, que apresento, na atitude do professor e que permite a elaboração de uma práxis lúdica, são: a *humildade*, a *corporeificação das palavras pelo exemplo*, a *aceitação da espontaneidade das crianças*, conceber o *erro* como necessário para a aprendizagem, a *reflexão crítica sobre a prática* etc. Esses elementos, associados aos demais citados, contribuem para desenvolver a autonomia, a responsabilidade, associada à liberdade, enfim a formação de crianças sujeitos de seu próprio acontecer histórico. Certamente outros deverão ser acrescentados.

Cipriano Luckesi (2000) na coletânea *Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade*, enumera quatro papéis que deverão ser cumpridos pelo educador em geral e o educador lúdico em específico. São eles: acolher, nutrir, sustentar e confrontar. É Washington Oliveira (2000), nessa mesma coletânea, no entanto, quem desenvolve os argumentos que os caracterizam:

Levando em conta uma compreensão mais integral e atual da vida, pode-se afirmar que o educador é aquele que, inserido numa relação se propõe a acolher, nutrir, sustentar e confrontar a experiência do outro – acompanhando, simultaneamente, o mesmo processo que ocorre consigo.

Ele *acolhe* o momento e a condição em que o outro está; *nutre*, através da oferta de recursos para que o outro possa se desenvolver; *sustenta* o processo de aprendizado do outro, permitindo-lhe o tempo necessário para que construa seu conhecimento; *confronta*-o com os resultados do próprio aprendizado, estimulando a dúvida, a busca, a pesquisa, permitindo a confirmação ou reorientação do que foi aprendido. (p. 69)

O educador lúdico, portanto, ao assumir o processo formativo do outro de modo mais acolhedor, respeitoso e desafiador, contribui para a formação de um ser humano mais saudável para si mesmo e para convivência com os outros. Esse profissional é de grande importância também nas escolas públicas que atendem às crianças das classes populares, pois aceita o que o educando traz, mas sem limitar-se a isso, pois, ao nutrir, sustentar e confrontar, contribui para o seu desenvolvimento.

Uma proposta educativa que tenha a presença da *ludicidade* pressupõe que o aluno seja sujeito de seu processo de aprendizagem, sem, no entanto, negar a importância do educador. O aluno como sujeito é aquele que atua na obtenção da sua aprendizagem e não simplesmente recebe os conhecimentos transmitidos pelo professor. Dessa forma, uma proposta lúdica torna-se incompatível com o ensino teórico, livresco, estático e distanciado da realidade. Também não se sustenta no autoritarismo e na relação verticalizada.

Um educador lúdico, portanto, assume o seu caráter de formador, mas sem a determinação de que os seus conhecimentos são inquestionáveis e são apenas eles os necessários à formação do educando. Dessa forma, ele não clareia o caminho do outro, mas oferece elementos para que a criança escolha seu próprio caminho, de forma única. Tampouco ele se satisfaz em transmitir conhecimento, pois é um educador que já não tem certeza das coisas, pois sabe a complexidade da vida e que a educação escolar não pode separar o seu ato educativo dessa complexidade. Diante dessa incerteza, é que lhe cabe estar sempre à procura de atualização e de propostas pedagógicas que melhor se adaptem às condições dos seus educandos.

No campo das atividades lúdicas, o papel do professor não é limitar, ordenar, mas mediar, instigar as crianças a brincarem, possibilitando que, além dos conhecimentos formais, a criança possa vivenciar outras atividades também importantes para sua vida. Como anota Sílvia Rocha (2000): “Ao professor cabe organizar o brincar, e para isto, é necessário que ele conheça suas particularidades, seus elementos estruturais, as premissas necessárias para seu surgimento e desenvolvimento.” (p.48)

No que se refere ao papel do adulto em relação às atividades lúdicas, os posicionamentos dos autores são, muitas vezes, divergentes. Janet Moyles (2002), por exemplo, defende a idéia de que é necessária à intervenção direta do professor de forma a

contribuir para que a criança possa se desenvolver de um estágio para outro, mediante essas atividades. Com esse objetivo, é que se defende, inclusive, a necessidade da escola ir além da disponibilidade de tempo, espaço e objetos lúdicos. Já Nelson Marcellino (1990) e Renata Fernandes (2001) argumentam em favor do brincar espontâneo da criança. Renata Fernandes (2001) exprime que as atividades recreativas dirigidas pelo professor são reflexo de um modelo educacional com raízes em tendências tradicionais – marcado por práticas escolarizantes e adultocêntricas (p. 55).

A minha posição em relação a essa divergência, a partir da análise dos autores estudados e da minha experiência docente, envereda pelo seguinte caminho: é necessário oferecermos, no ambiente escolar, tanto momentos para que as crianças possam brincar espontaneamente quanto, também, com a presença do professor, pois ambas as oportunidades possibilitam o enriquecimento na formação da criança. Necessita-se atentar é para a atitude que o adulto assume ao participar dessas atividades, como abordarei mais à frente. Para Renata Fernandes, essa confusão ocorre, justamente porque:

[...] faltam discussões e estudos mais aprofundados no processo de formação profissional da área de educação sobre a importância da atividade de brincar, esta acaba ocupando um lugar secundário e os educadores terminam por fazer experimentos oscilatórios de encaminhamento de atitude. Como a atividade de brincar é pouco discutida, isso implica nos modos contraditórios de atitudes e direcionamentos, de intervenções e interferências que essa atividade acaba recebendo por parte dos adultos-educadores. (p. 215)

Buscando, então, esclarecer o papel do educador e a importância da sua intervenção em relação às atividades lúdicas, é que considero necessário enumerar alguns pressupostos básicos para que o professor possa se posicionar coerente com os princípios da *ludicidade*¹⁶. Primeiramente, *é imprescindível que haja, por parte do professor, uma relação positiva de afeto com a sua profissão, com as crianças e com as brincadeiras*. O adulto que não valoriza esses aspectos, mesmo se possibilitar a vivência de atividades lúdicas na escola, o fará de forma negativa, apática e até mesmo, de forma autoritária, transmitindo essa mensagem de desvalorização do brincar para a criança.

Outro aspecto importante a ser considerado é o fato de que a relação que o professor estabelece com a *ludicidade* não é estabelecida no vazio, mas *recebe interferência de todo o contexto em que está inserido*. *As atividades lúdicas são configuradas a partir do contexto social e cultural em que se encontram inseridas*. Como acentua Maria Silvia Rocha (2000):

¹⁶ Mesmo com o caráter subjetivo da *ludicidade*, autores como Ramos (2000), Huizinga (1993), Kischimoto (1998), dentre outros, enumeram características que nos possibilitam compreender se uma atividade traz em si aspectos da *ludicidade*.

[...] A professora, na sala de aula, organiza suas inserções e suas mediações pedagógicas, tendo, como referência, o que sua cultura lhe oferece como âncoras sobre o seu papel e sobre que sujeitos se deseja que ela constitua. Isto pode ser entendido, num sentido mais geral, do sujeito necessário e desejado pela sociedade. (p. 176)

Nesse sentido, o professor deve estar atento à sua posição, à sua concepção de criança, de educação, de escola e de sociedade. Esse posicionamento pode ser visto ao participar das atividades com as crianças ou, até mesmo, ao propor uma atividade. É importante que o adulto não assuma uma atitude autoritária, de vigilância, de instrução, sob o risco de favorecer a perda da autonomia e da criatividade da criança. Essa atitude cria um ambiente inibidor e um estado de dependência. Assim, as regras precisam ser discutidas com as crianças e não impostas pelo adulto, inclusive a elas possibilitando propor brincadeiras, pois as crianças não chegam isentas na escola, elas trazem do meio onde vive não somente um manancial de atividades, mas também uma forma de brincar, a sua forma de brincar. Dessa maneira, as crianças se sentirão respeitadas, inseridas e, além do mais, como assinala Johan Huizinga (1993), “antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária; sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada (p. 10)

Toda essa participação do professor deve ser feita de forma criativa. Não é possível sermos criativos se nos sentimos incomodados e, até ridículos, ao vivenciarmos as atividades lúdicas juntamente com os alunos. Para ser criativo é necessário ousar, o que requer imaginação, autoconfiança em si e no seu trabalho, algum conhecimento, receptividade. Uma atitude motivadora é condição necessária para que o professor consiga envolver os alunos no que está propondo até o final.

As atividades lúdicas, assim como as demais tarefas que o professor realiza junto com seus alunos, devem ser planejadas dentro de uma proposta pedagógica, pois necessita de tempo, espaço e materiais adequados, além de uma posição clara para alcançar o objetivo a que se propõe. Abdicar dessa etapa é correr o risco de que tais atividades não cumpram a função educativa a que se propõe, pois ter clareza sobre a razão de utilizar tais atividades e expor para as crianças contribui para o êxito da proposta, ao mesmo tempo em que demonstra a percepção depreciativa do professor em relação a essas atividades.

Esclarecidos alguns pressupostos em relação à atitude do professor, me arrisco a enumerar as atribuições desse profissional no que se refere às atividades lúdicas.

- *organizar o brincar* – isso ocorrerá satisfatoriamente se o professor conhecer suas particularidades, os elementos estruturais e as premissas necessárias para seu surgimento e desenvolvimento. Nesse tópico, cabe também mencionar que é responsabilidade do professor a disposição do tempo, do espaço e dos recursos

materiais, seja para o brincar dirigido ou mesmo para o brincar espontâneo. Essa organização é de grande relevância para o brincar da criança na escola e deve partir da observação concreta da criança com a qual irá trabalhar – contexto sociocultural, etnia, interesses, faixa etária etc.

- *intervir consciente e intencional* – para que as atividades lúdicas na escola estejam inserida na práxis do professor, é necessário que ele tenha consciência da importância dessas atividades para a formação da criança. A presença do professor nas atividades lúdicas não garante que haja uma concepção positiva por parte do professor, pois esta pode ser realizada por obrigação, em clima de cobrança ou mesmo porque se acredita que tais atividades são uma forma de passar o tempo ou de extravasar energia. Para que haja essa intervenção, é necessário, primeiramente, que o adulto saiba em que estágio a criança se encontra e, então, participe incentivando e desafiando os limites das crianças. Essa intervenção possibilita a vivência, na escola, do que Nelson Marcellino (1990) denomina *Pedagogia da Animação*, que objetiva, entre outros aspectos, a presença do *animus*, da utopia na escola, que só ocorrerá com o respeito a criança e a sua cultura.
- *ampliar o repertório lúdico* – ao apresentar atividades que as crianças ainda não conhecem, os professores estão contribuindo para enriquecer o acervo de brincadeiras dos seus educandos e, como já mencionei, intervindo na formação cultural dessa criança. Essa coletânea de atividades lúdicas pode ser realizada junto com os pais, com outros professores e também com os estudantes, de forma a comparar as brincadeiras que ainda se encontram presentes na cultura infantil e as que foram esquecidas. Com isso, professores, pais e crianças enriquecerão o seu universo de brincadeiras, sem esquecer, ainda, que tal atividade também possibilita estreitar os laços afetivos.

Mencionei, anteriormente, que as atividades lúdicas são configuradas a partir do contexto social e cultural do professor. O mesmo ocorre com a criança e isso deve ser respeitado por todos aqueles que procuram estabelecer uma relação saudável com as crianças e suas brincadeiras. Se realmente consideramos e respeitamos a criança como ser histórico, é necessário atentarmos para a noção de que o seu universo cultural - os livros que lêem, as histórias que ouvem, as personagens a que assistem na televisão etc – interferem no enredo das atividades lúdicas. Ao negar essa realidade, corremos o risco de tornar a presença do adulto como algo desinteressante. De outro modo, pode ocorrer o que Nelson Marcellino (1990) denomina “proletarização” da criança, que é o aniquilamento da cultura da criança, a

sua negação ou a impossibilidade de manifestação, com o objetivo de transmissão da herança infantil para a continuidade, sem levar em consideração a necessidade de transformação dessa cultura.

Apesar da importância da *ludicidade* e das atividades lúdicas para a formação humana, ainda há professores que consideram essas questões menores no processo educativo, inclusive considerando o tempo dedicado a esses aspectos como momentos roubados ao ensino. No fazer educativo, as tecnologia e os conteúdos são importantes, mas é necessário extrapolar esses aspectos, inserindo outras formas de saber e de aprender que estejam condizentes com o processo de formação humana da contemporaneidade.

Discutir a *ludicidade* na práxis do professor é atentar para a consecução de uma atitude diferente diante da educação, da escola e do mundo. Considero necessário que o trabalho do professor se pautem numa postura de abertura ao novo, ao imprevisível, ao inusitado, visto que sua tarefa é com seres humanos e se caracteriza pela sua pluralidade e idiossincrasias. Dessa forma, é um trabalho não orientado minimamente por técnicas, normas, manuais, mas exige, sobremaneira, um exercício permanente de criatividade, de intuição e imaginação. Nesse sentido, considero que uma atitude lúdica possibilita melhor compreensão da complexidade da vida, da educação e da escola, não as limitando a única visão, a um só tom, a um só ritmo; compreendendo que essa visão plural possibilita maior fluidez na forma de se relacionar com as crianças, com a escola, com os conteúdos, com os seus colegas, com sua profissão e consigo mesmo. Essa atitude lúdica poderá ser conseguida por meio de processos formativos que possibilitem ao/a professor/a vivenciar a importância e a delícia das atividades com essa característica.

A dificuldade que o/a professor/a tem de organizar sua práxis pedagógica pela via da *ludicidade* ocorre também porque a sua formação – incluindo todo o processo e não somente os cursos de formação de professor – não lhes confere o ensejo de vivenciar atividades que tenham esse caráter. Geralmente, entretanto, esses cursos ensinam e solicitam que esse profissional estabeleça a sua práxis pautada nas teorias de conhecimento que defendem o educando como ser ativo e, também, que utilizem das manifestações lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. Assim como a criança precisa do adulto para ter acesso ao acervo lúdico disponível na cultura, os futuros professores, que se encontram em formação, também necessitam vivenciar a importância dessas atividades como alunos. O Referencial para Formação de Professores (MEC, 1999) menciona que:

[...] não há coerência entre o modelo de formação (pelo qual os professores aprendem) e o modelo de ensino e aprendizagem que é

conteúdo de sua formação, ou seja, os professores não experimentam em seu próprio processo de aprendizagem (quando estão, também eles, na condição de alunos) o que lhe sugerem como necessário e bom para seus alunos – práticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia, de valores democráticos, do exercício de cidadania (p. 42-43)

É diante dessa carência que considero o trabalho de Airton Negrine (1998) de extrema importância para a formação do educador. No seu livro, o autor descreve as formações necessárias ao educador que abrangem a formação teórica, pedagógica e acrescenta a formação pessoal. A formação pessoal objetiva ampliar a dimensão formativa para além do plano da informação, da técnica, pois somente esses aspectos não vêm conseguindo mudar a forma de pensar e de ser do educador.

Acredito que a presença da *ludicidade* na práxis do professor é muito mais do que a adoção de uma nova técnica de ensino. É especialmente, a adoção de uma nova atitude em relação ao seu trabalho, aos sujeitos que dele participam. A escolha de uma posição que privilegia a visão mecânica, fechada, postulada na racionalidade técnica ou em dimensões mais prazerosas, mais fluídas e expressivas do seu fazer pedagógico são escolhas que, mesmo não sendo somente uma opção racional, dependem muito do próprio sujeito.

A formação pessoal defendida por Airton Negrini (1998), que Santa Marli dos Santos (1997) opta por chamar de formação lúdica abrange o autoconhecimento, a sensibilização corporal, o conhecimento de si como possibilidade também para o conhecimento do outro, o desbloqueio de resistências de forma a desenvolver a auto-imagem e auto-estima.

A predisposição para a escuta, para uma práxis inovadora e criativa possibilita que as pessoas não somente reproduzam, mas que também busquem criar outras formas de desenvolver o seu trabalho e a sua vida. Airton Negrini (1998) acentua que:

Cada vez mais nos convencemos que mais importante que deter o conhecimento técnico é saber lidar com ele. Em outras palavras, acreditamos que todo conhecimento adquirido tem valor significativo quando, em primeiro lugar, provocar mudanças na forma de pensar e de ser, ou seja, quando primeiro provocar mudanças intrapessoais, fazendo com que o indivíduo cresça; aí, então, é mais provável que venha servir como elemento norteador para atitudes que adotará no desempenho de suas funções acadêmicas, melhorando o nível de ensino e produzindo efeitos de aprendizagens significativas. (p. 18)

É nesse sentido que, ao contrário do que muitos acreditam, defendo a idéia de que uma atitude que se sustenta nos pressupostos da *ludicidade* não é espontaneísta. Percebo que o papel do professor é insubstituível, uma vez que o espontaneísmo abandona os educandos aos seus próprios interesses, não os desafiando para que possam experimentar, conhecer e

elaborar outras aprendizagens. Nesse sentido, o professor concorre para possibilitar ao aluno a aquisição dos vários conhecimentos necessários a sua vida, exigindo dele esforço e disciplina.

É importante mencionar, também, que, ao brincar com as crianças o professor não está somente contribuindo para a formação da criança, mas também proporcionando a si próprio entrar em contato, mediante a memória, com as suas experiências culturais, positivas e negativas, as quais têm sua fonte no pessoal e no social. Essa possibilidade não tem em si um caráter compensatório, pois acredito que a forma de vivenciar a *ludicidade* na infância não é a mesma no indivíduo adulto, haja vista que os referenciais que os dois trazem em si são diferenciados, mas talvez ajudem o adulto, ao conectar o passado e o presente, a estabelecer uma relação mais prazerosa com as crianças e consigo próprio.

A relação entre educador e educando engloba mas não se limita ao intelectual. A sensibilidade, a afetividade, o prazer devem ser considerados, para o acesso as questões intelectuais. O progresso na conquista da cultura requer uma visão mais ampla da escola, da cultura, da criança e das atividades lúdicas e, portanto, uma atitude do educador e da sua função educativa. Compartilhamos com Paulo Freire (1993) o sentimento de que “A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza científica, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece (p. 10). Dessa maneira, o professor assume o papel de restituir o espaço, o tempo e os meios para que as crianças brinquem. É um papel ativo que requer, no entanto, não ser autoritário, monopolizador. Nessa visão, possibilitar às crianças vivenciarem as atividades lúdicas é possibilitar, também a si mesmo, vivenciar o presente, o prazer, a entrega.

Para o desenvolvimento dessas práticas, é importante que haja na nossa sociedade *maior valorização do educador*, bem como maior consciência desse ator social sobre o momento em que vive, sobre o seu papel como autor, co-autor e gestor de uma realidade feita socialmente, onde uma dosagem de cooperação e de mobilização é de grande relevância, para que a escola ocupe o papel de companheira das classes populares, para que assim possa *eliminar a pedagogia da frustração*, tão presente nas nossas escolas, e comece a *existir a pedagogia da esperança*, de Paulo Freire.

Uma história diferente do presente é possível que se faça por meio da inclusão de uma *pedagogia da auteridade*, onde todos participam, discutem e agem para que a inércia dê lugar ao movimento, a repressão abra espaço à participação, o desgosto abra alas ao saber com sabor; só assim a escola em vez de excluir crianças das classes populares, se tornará um lugar onde esses sujeitos se saciarão de conhecimento significativos nutrindo-se de forças

para lutar por uma sociedade diferente e mais lúdica. Acreditamos que os educadores que se propõem a brincar contribuem efetivamente para a elaboração do sujeito nas suas mais diferentes dimensões, possibilitando o desenvolvimento da linguagem, da socialização, da criatividade, afetividade etc. Para isso, é necessário que o professor confie em si mesmo e no educando. Se não acreditamos no que estamos realizando e na capacidade do aluno em efetivar tais atividades, realizaremos uma tarefa de artifício, sem atrativo, desinteressante para os envolvidos.

Mesmo com todos os entraves econômicos, políticos, administrativos e de resistências pessoais a uma proposta onde a *ludicidade* se encontre presente, não como ferramenta, mas como algo estruturante da práxis docente, acredito na viabilidade e no anseio da maioria dos professores pelo fato de reorientar seu trabalho de forma a torná-lo mais agradável e expressivo para si e para os alunos. Gestar esse novo profissional será possível quando ele, mais contundentemente, confrontar a sua atitude com a realidade, os interesses de seus alunos. Esse confronto pode acontecer pelo diálogo – por mais que pareça um paradoxo – nos cursos de formação (inicial e continuada) de forma a ter acesso a outros referenciais, a outras experiências. Acredito que, por não oferecer todos os passos para serem trilhados pelo professor, uma proposta inovadora pode trazer à tona sentimentos de insegurança, mas, poderá ser um caminho mais rico de possibilidades, de criatividade.

Compreendo que os pressupostos arrolados os quais caracterizam uma práxis lúdica, encantam muitos/as educadores/as. A dificuldade na constituição de um trabalho que trilhe esse caminho acontece por não ser comum, para a maioria deles/as, um trabalho pautado nesses aspectos. A incorporação de propostas pedagógicas que mexem com as crenças constituídas no processo formativo do/da professor/a produz resistência porque mexe com o “chão seguro”, que sustenta a prática desses/as profissionais. Somente quando o professor se der o direito de arriscar, de acreditar no caráter revolucionário dos desejos, conseguiremos uma prática diferenciada e o perfil de um profissional mais adequado às necessidades das crianças atuais, exercendo, assim, o seu fazer pedagógico com maior autonomia e prazer.

A teoria que compreende o professor como transmissor demonstra que, apesar de algumas atividades inovadoras utilizadas na sala de aula, o paradigma educacional que orienta a educação não mudou, continua pautado na compreensão do aluno como mero espectador e receptor dos conhecimentos que lhes são oferecidos. Essa posição nega a práxis educativa pela *ludicidade*, diante do seu caráter unilateral e verticalizado.

Em virtude das grandes transformações que estão ocorrendo na sociedade, faz-se necessário pensar num perfil de profissional capaz de atender às necessidades da criança do

terceiro milênio, que se caracteriza como ser ativo, curioso, questionador e que elabora seu conhecimento. Para tanto, é necessário compreender as especificidades da infância, seu desenvolvimento, interesses, necessidades; respeitar e incentivar a autonomia da criança etc.

Compreende-se, com efeito, a necessidade de alargar a visão que se tem sobre o professor das séries iniciais no sentido de considerar competente aquele que cobra dos seus educandos apenas o domínio da lecto-escrita, das contas ou dos conteúdos de cada disciplina. A formação humana abrange, mas extrapola essas dimensões. Inclusive, os objetivos gerais proclamados para o Ensino Fundamental¹⁷ serão realmente alcançados quando deixarmos de considerar outras dimensões do ser humano como decorativas, que só virão por acréscimo.

Esse processo se torna ainda mais difícil, porque, como anota Miguel Arroyo (2000, p. 98), os/as professores/as não se consideram preparados para esse novo perfil de formação e, realmente, não foram. Para que o/a professor/a configure o seu papel diferentemente do que historicamente se apresentou, necessário, inicialmente, que eles próprios questionem e mobilizem suas questões mais intrínsecas para poderem realmente intervir numa formação mais aberta no espaço escolar. Esse novo perfil deve também abranger as questões políticas da profissão docente, pois, como constatei na pesquisa, essas questões não praticamente ausentes.

No que se refere às características do trabalho docente, apresentadas no início desta seção, elaboradas por Maurice Tardif (2002), observo a relação com as crenças das professoras pesquisadas sobre a função que elas exercem como educadoras, mas também as suas convicções sobre a infância das camadas populares. Percebo, ainda, que tais características contribuem para a realização de um trabalho pautado na *ludicidade*, no sentido de que possibilitam olhar cada crianças buscando perceber as suas diferenças individuais quanto aos seus interesses, capacidades, características sociais e afetivas etc. Levando em consideração essas peculiaridades, os/as professores também estarão atentos as suas atitudes diante deles e poderão possibilitar aos seus educandos vivências enriquecedoras e agradáveis que tornarão o tempo vivido nesse espaço educativo mais significativo e, portanto, com menores necessidades de resistências.

As discussões feitas neste ensaio buscaram colher elementos que me possibilitassem confrontar e analisar de que modo essas “certezas” se relacionam com as atividades lúdicas e

¹⁷ São dez os objetivos gerais do Ensino Fundamental e abrangem a formação para a cidadania, a capacidade do diálogo para mediar conflitos, criticidade, conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, desenvolver o sentimento de confiança em si mesmo, utilizar as diferentes linguagens, saber empregardiferentes fontes de informação etc. Esses objetivos constam na íntegra em qualquer um dos dez volumes dos Parâmetros Curriculares das Séries Iniciais (BRASIL, 1997).

ludicidade. Após discutidas essas crenças sobre educação, escola, criança e professor passo, na seção a seguir, a focar nas convicções das professoras sobre *ludicidade* e atividades lúdicas, analisando as crenças detectadas sobre essa temática.

4.5 ESTÁ SENDO A ESCOLA UM ESPAÇO PARA A VIVÊNCIA LÚDICA? RELACIONANDO AS CRENÇAS E AS TEORIAS SOBRE *LUDICIDADE* E ATIVIDADES LÚDICAS

O objetivo do presente módulo é analisar as crenças das professoras sobre *ludicidade* e atividades lúdicas, avaliando a importância desses elementos para o trabalho educativo.

Para discutir essa temática, recorro a autores da área da educação, tais como: Bernard Charlot (1986), Vera Corrêa (2000), António Nóvoa (1992), Miguel Arroyo (2000) mas, prioritariamente, aos estudiosos do campo da *ludicidade* e das atividades lúdicas, entre eles: Gilles Brougère (1997;1998;2004), Gleidemar J.R Diniz (1995), Renata Fernandes (2001), Johan Huizinga (2000), Tizuko Kischimoto (1993;1998a; 1998b; 1999), Cipriano Luckesi (2000; 2002), Nelson C. Marcellino (1990;2003), Janet Moyles (2002), Washington Oliveira (2002), Bernadete Porto (2001) Maria Silva Rocha (2000), Santa Marli dos Santos (1997a; 1997b; 2000), Gisela Wajskop (2001).

Antes de apresentar as crenças sobre *ludicidade* e atividades lúdicas, iniciarei o segmento de forma a aprofundar a diferenciação entre esses dois elementos e, também, apresentarei o posicionamento dos autores em relação aos termos jogo e brincadeira, o que não foi feito na introdução do trabalho. Essa diferenciação será realizada a partir de uma análise das obras de vários teóricos que discutem essa temática. Para tanto, iniciarei definindo as duas principais atividades lúdicas, o jogo e a brincadeira, para, posteriormente, entrar no campo da *ludicidade*. Para melhor compreensão do segundo aspecto, enumerarei, também, algumas características dessa manifestação. O objetivo, nesse primeiro momento, é, além de esclarecer a compreensão desses termos nessa pesquisa, demonstrar quais aspectos serviram de parâmetro para buscar detectar se a *ludicidade* se encontrava ou não presente na prática educativa das professoras. Graças ao seu caráter subjetivo, no entanto, essa apreensão não é uma tarefa simples de ser percebida nem descrita. Esclareço que, ao discutir aspectos mais gerais sobre a *ludicidade*, trarei também fragmentos da fala das professoras, de forma a conhecermos um pouco mais o seu posicionamento em relação a esse assunto.

É importante registrar o fato de que encontrei basicamente quatro crenças sobre a *ludicidade* e sua relação com a educação.

- ✓ Brincadeira é coisa de criança!
- ✓ A competição é estimulante no processo educativo!
- ✓ As atividades lúdicas e a *ludicidade* são secundárias no trabalho pedagógico!

Para a discussão dessa última crença, encontrei outras menores que me ajudaram a caracterizá-la e, por isso, se farão presentes. Assim, ao discutir essa convicção, serão discutidas outras que afirmam:

- ✓ As atividades lúdicas servem para descansar!
- ✓ Só brinca quem fizer tudo direitinho!

Para finalizar, abordarei um pouco a importância da *ludicidade* e das atividades lúdicas para o desenvolvimento psicológico e pedagógico, de forma a demonstrar a importância de levar em consideração esses aspectos no ensino-aprendizagem. Os aspectos sócio-antropológicos já foram abordados quando apresentei as crenças sobre educação.

A importância de apresentar breve conceituação justifica-se pelo fato de serem o lúdico e suas atividades termos polissêmicos e imprecisos, empregados, como nota Tizuko Kischimoto (1998a), de forma indistinta, especialmente no Brasil. Segundo essa autora, a imprecisão reflete o pouco avanço dos estudos na área. No que se refere ao lúdico, observamos que, ao buscar defini-lo, inúmeros autores abordam muito mais suas diferentes manifestações (jogos, brincadeiras, brinquedos, festas) do que o termo propriamente dito, sendo que essas manifestações são usadas por muitos autores indistintamente, como por exemplo, Tizuko Kischimoto (1998a), Nelson C. Marcelino (1995), Santa Marli dos Santos (1997), Walter Benjamin (1984), dentre outros.

Tentar conceituar a *ludicidade* e as atividades lúdicas não é trabalho fácil, pois requer um olhar atento e uma atitude flexível, como explicam Gilles Brougère (1998), Tizuko Kischimoto (1998), Nelson Marcellino (1990) e Bernadete Porto (2001). Sobre essa constatação, Gilles Brougère (1998) se posiciona da seguinte maneira: “Não podemos agir como se dispuséssemos de um termo claro e transparente, de um conceito construído. Estamos lidando com uma noção aberta, polissêmica e às vezes ambígua.”(p. 14) Outra observação relativa à definição da *ludicidade* é a divergência entre os autores. Sobre isso Bernadete Porto (2001) ensina que:

Embora haja muitas divergências nas tentativas de defini-lo, é inegável afirmar que entre todas elas existe algo em comum, é o fato de partirem da idéia de que o jogo está “ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo”. Ao invés de se excluírem, elas se completam; entretanto, ainda assim, não se tem uma compreensão verdadeira da definição de jogo. (p 22-23)

Essa clareza em relação aos termos também não foi percebida em algumas professoras. O desconhecimento do conceito de *ludicidade* se apresentou, com maior

evidência, em Margarida e Cândida. Vejamos como Cândida responde ao ser questionada se ela sabe o que é *ludicidade*:

Já ouvi falar, mas não entendo muito. Não tenho noção do que seja. (pausa) Eu acho que o lúdico é mais ou menos isso, né?! A brincadeira, eu penso. (entrevista).

No sentido de compreender qual o conceito de *ludicidade* e atividades lúdicas, percebi que autores como Tizuko Kischimoto (1998, 1999), Santa Marli dos Santos (1997a, 1997b, 2000, 2001) e Walter Benjamin (1984), ao se referirem à *ludicidade*, abordam muito mais os aspectos da descrição das diferentes atividades (jogos, brincadeiras, brinquedos, festas) do que realmente o seu conceito. Na tentativa de conceituação, Johan Huizinga (2000) e Gilles Brougère (1998) realizaram um minucioso trabalho sobre o conceito das manifestações lúdicas, sendo que ambos enfatizam mais o jogo. Johan Huizinga conclui, acentuando que o jogo não é passível de definição exata, optando por limitar-se a descrever suas principais características. Essa escolha de Johan Huizinga contribui significativamente para a compreensão do jogo, sendo aceita e citada por muitos estudiosos que o procederem. Já Gilles Brougère (1998) aborda o uso do termo em diferentes línguas e sociedades.

Ainda nessa perspectiva de compreensão das atividades lúdicas, há uma convergência quanto à noção de jogo entre autores como Nelson Marcelino (1990), Johan Huizinga (2000) e Gilles Brougère (1998), Santa Marli dos Santos (1997). Eles entendem que a compreensão desta atividade só é possível pela análise do seu uso no cotidiano, no componente da cultura historicamente situada, fato este também abordado por Bernadete Porto (2001), ao evidenciar que a interpretação sobre o jogo pode variar de acordo com o grupo social que o utiliza. Essa divergência depende do lugar e da época em que esse elemento é definido, pois os valores, os comportamentos são mutáveis e, portanto, num determinado período e lugar, o jogo pode ser considerado relevante e em outro não.

Já Gilles Brougère (1998) e Walter Benjamin (1984) optam por distinguir jogo e brincadeira. Gilles Brougère (1998) afirma que os brinquedos são objetos destinados à criança como o jogo pode ser utilizado pelo adulto, visão essa compartilhada por Simão de Miranda (2001). Assim, Gilles Brougère demarca:

O brinquedo supõe uma relação com a infância e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, isto é, a ausência de relação direta com um sistema de regras que organize sua utilização. Por conseguinte, o brinquedo não é a materialização do jogo, mas uma imagem que evoca um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular conforme sua vontade. Os jogos como material, ao contrário, implicam de maneira explícita um uso lúdico que assume freqüentemente a forma de uma regra (jogos de sociedade) ou de uma restrição interna ao material

(jogo de habilidade, jogo de construção) que constituem uma estrutura preexistente ao material. (p.15)

De outro modo, Walter Benjamin (1984) considera o brinquedo o “instrumento do brincar”, da brincadeira, distinguindo-o do jogo, pois nesse predomina o caráter de imitação. (p. 70) No decorrer dos seus escritos sobre o assunto, entretanto, verifica-se o uso das expressões brinquedo e brincadeira, indistintamente. Com isso, observamos que a diferença entre o jogo e a brincadeira é muito sutil.

Segundo Santa Marli dos Santos (1997), a palavra *jogo* origina-se do vocábulo latino *iocus* (p. 44), que significa diversão, brincadeira, mas também se constata a contribuição da língua francesa com o vocábulo *jeu*. Mesmo não pretendendo enquadrar o jogo em definição única, até mesmo, porque, como diz o referido autor, “*não há conceito de jogo pronto para uso*” (grifos do autor) (Id: 210), considerarei aqui, a partir de autores acima citados, o jogo como atividade direcionada tanto para crianças quanto para adultos, que pressupõe uma regra, uma função, com um objetivo determinado e que pode se efetivar como atividade física ou mental, utilizando materiais concretos ou não.

Apesar da escolha por distinguir esses dois termos, jogo e brinquedo, inclusive tendo a regra como elemento diferenciador do jogo, é importante trazer a contribuição de Lev Vygotsky (1991), psicólogo da corrente sociocultural, ao referir que não existe brinquedo sem regras, declarando que: “A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. [...] O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo.” (p. 108). Esse posicionamento é compartilhado por Tizuko Kischimoto (1998), chamando atenção para o fato de serem as brincadeiras “condutas estruturadas ou semi-estruturadas, com regras (por mais simples, complexas, cambiantes e espontâneas que sejam)”. (p. 10)

Mesmo sabendo que o termo brinquedo é muitas vezes utilizado para designar tanto o objeto quanto a ação do brincar, nesse trabalho essa diferenciação será feita para uma melhor compreensão. O objeto será denominado brinquedo, distinguindo de brincar/ brincadeira que se refere ao ato, à ação realizada por um ou mais indivíduos, no nosso caso a criança(s) e/ou o professor(a). Assim, o *brincar* designa, ainda, o momento em que a criança, sozinha, com seus pares ou com a presença de um adulto, com o uso de um brinquedo específico ou com qualquer outro material, age, motora ou imaginariamente.

A *brincadeira*, no entanto, é consensualmente concebida por autores como Brougère (1997) e Simão de Miranda (2001), como atividade preferencialmente infantil, caracterizada

pela espontaneidade, ao contrário do jogo, que também pode ser direcionado para o adulto, no entanto, essa diferenciação não é apresentada por todos os estudiosos que discutem a temática.

Quanto ao conceito de *ludicidade*, utilizado e sistematizado pelo GEPEL, não objetiva negar as teorias que também discutem essa temática, mas sim, contribuir no seu aprofundamento científico e vivencial. Desse modo, Lúcia Helena Pereira (2002), diz que “Não é nossa intenção [do GEPEL] contestar ou alterar conceituações, mas apresentar uma nova possibilidade de compreender a ludicidade e aprofundar seu âmbito de atuação”. (p.12).

Nessa perspectiva de compreender até onde os jogos utilizados em sala de aula conservam o seu caráter lúdico, que fiz algumas reflexões que foram sistematizadas num artigo publicado na segunda coletânea do GEPEL (SOARES, 2002, pp. 194-212), onde questiono até onde os jogos educativos utilizados na escola conservam o elemento lúdico.

O trecho seguinte, retirado da entrevista da Professora Mariazinha, demonstra uma concordância da compreensão do que ela considera importante em relação à sua práxis e o conceito de *ludicidade* articulado por Cipriano Luckesi.

(...) Mas é gratificante, por exemplo, você poder contar uma história pra eles, e aí eles param com os olhos assim concentrados né? E você vê que está ajudando ali, numa arrumação, quer seja psíquica, quer seja até mental mesmo no sentido de está elaborando algumas coisas, algumas dificuldades. Porque cada coisa que faço na sala, pra mim, se tiver significado, se tiver sentimento que está sendo bom pra os meninos, isso me alimenta, também. O que eu faço é interessante pra que eu possa saber aonde é que vai chegar aquilo. Aprender a escrever o nome? Porque é importante aprender a escrever o nome, né? Às vezes, dão um monte de dias pra gente, um monte de coisas pra gente fazer em sala de aula, mas até que eu consiga as desvendar porque é que eu tenho que fazer aquilo em sala de aula, porque é bom eu fazer aquilo em sala de aula ... então é importante pra mim, é gratificante pra mim, está sabendo o que cada coisa tem de importância, o resultado que tem. Acho que isso é positivo, também. Porque quando a gente trabalha com crianças, eu falo quando a gente trabalha com crianças porque eu não tenho experiências nem com adolescentes e nem com adultos, minha experiência sempre foi mais com crianças pequenas, mas quando a gente trabalha com as crianças as respostas que eles dão pra o novo, é isso que alegra a gente de ficar então... o que eu estou fazendo tem um significado pra eles né? É importante pra eles, por essa e por aquela razão. (entrevista).

Assim, uma aula que caminhe pela via da *ludicidade* deve ter significado para quem aprende, que deve compreender que tanto o educador quanto o educando são seres ativos e não devem abdicar desse momento como instante de integração, de alegria, prazer e inteireza.

Com respeito, à diferenciação entre atividades lúdicas e *ludicidade*, percebi em Teresinha a compreensão de que o fato de estar fazendo alguma atividade que requeira um pouco mais de “imaginação” para ela, ali se encontra presente a *ludicidade*. O trecho, coletado na entrevista da referida professora, onde ela responde à pergunta *o que é positivo no trabalho que você realiza?* demonstra essa compreensão:

Dedicação e competência pra aplicar as atividades, procurar atividades prazerosas. Eu gosto muito de levar a criança a imaginar, a criar, mesmo que seja só falando, mas que ela saia um pouquinho dessa realidade, flutue um pouquinho pra ser mais feliz. Eu tenho muito isso comigo e eles gostam disso em mim. O dia que eu não faço qualquer coisa dessas, porque tem semana que não dá para fazer, eles cobram de mim isso. (entrevista).

Apesar de dizer, no entanto, que trabalha com a imaginação, a criatividade, percebi que a crença de que cabe ao professor todo o direcionamento do processo ensino-aprendizagem se encontra presente nessa professora. Exemplifico, ao relatar um episódio:

Após a correção no quadro do ditado cujo título era “O sapo” a Professora Teresinha pediu que as crianças fechassem os olhos e imaginassem o local onde o sapo estava e dizia que elas deveriam desenhar o que viesse na sua imaginação mas, durante tempo ela dizia como era a lagoa, inclusive nos mínimos detalhes, além de dizer em que posição as crianças deveriam desenhar. Quando uma criança tentou expressar algo que tinha imaginado a Professora, impacientemente, mandou que ela ficasse em silêncio e ouvisse o que ela estava falando para depois desenhar “igualzinho”. Em seguida, ofereceu uma folha de ofício onde os estudantes deveriam desenhar. Como isso, a professora caminhava pela sala e buscava uma lógica em relação ao texto e o desenho que as crianças faziam. Algumas crianças não se interessaram pela atividade e outras demonstraram estar com medo de fazer o desenho. A Professora também enfatizou que todos deveriam colocar o nome das coisas que tinham no desenho. (notas de campo).

A atitude de Teresinha, percebida em três momentos diferentes – uma vez na leitura de um texto e duas vezes na realização de um ditado – demonstra a sua crença sobre o papel diretivo do professor, acerca do papel da escola em relação às atividades mais artísticas e, ao mesmo tempo, sua impaciência em relação ao interesse dos educandos. Essa impaciência, que pode dificultar uma práxis lúdica, também foi por mim percebida, quando ela, durante a correção dos exercícios no quadro, ao indagar às crianças uma questão, não esperava as crianças apresentarem suas respostas, certas ou não, mas imediatamente respondia e solicitava que todos fizessem igualmente o que tinha ela escrito no quadro.

Uma atitude lúdica permite à professora desafiar as crianças e, ao mesmo tempo, aceitar a diferença, o que não é fácil de ser incorporado na nossa posição, pois a cultura escolar trabalha com a homogeneização e, ao mesmo tempo, com a exigência de que sejam cumpridos os conteúdos programados, fazendo com que muitos/as professores/as pautem o seu trabalho nesses aspectos.

Com essa comparação, busco mostrar que uma atitude lúdica do professor não se caracteriza pelo simples fato de propor jogos, brincadeiras ou fazer alguma atividade criativa, mas é justamente a posição que se assume nessas atividades ou em qualquer outra que possibilita a presença ou não da *ludicidade*. Essa constatação da atitude da professora

demonstra ser uma crença sobre o papel do educador, que penso se encontrar presente em muitos professores.

Esclarecida essa diferenciação entre *ludicidade* e atividades lúdicas, enumerarei algumas características apresentadas por estudiosos das atividades lúdicas. Johan Huizinga (2000), em sua obra clássica sobre o jogo *Homo Ludens*, foi o primeiro a elaborar algumas características peculiares aos jogos. Sendo elas:

- É uma atividade livre e voluntária;
- Segue regras livremente consentidas;
- Não diz respeito à vida corrente;
- Absorve o jogador de maneira intensa e total;
- Não apresenta um interesse material em jogo;
- Envolve a consciência de se estar fazendo-de-conta;
- Tem tempo e espaço definidos e limitados;
- É passível de repetição;
- Cria ordem e é ordem; e
- Possui uma tendência para ser belo (estética).
- Apresenta uma tensão envolvida, devido à incerteza e ao acaso;

Essas características apresentadas pelo autor se contrapõem a algumas das crenças apresentadas pelas professoras frente às atividades lúdicas, como, por exemplo, as características que discutem a entrega total do jogador e a ordenação que os jogos necessitam para ocorrer divergem da crença de que os jogos produzem bagunça

A partir das características de Huizinga, outras foram elaboradas por estudiosos dessa área. Tizuko Kischimoto (1998) enumera, no seu livro *O Jogo e a Educação Infantil*, a partir da contribuição de outros estudiosos, em especial de Christie outras importantes características do jogo. A ênfase dada pelos membros do GEPEL, tais como Cipriano Luckesi (2000), Rosemary Ramos (2000) e Washington Oliveira (2002), não se restringe a uma atividade lúdica específica, mas em caracterizar a *ludicidade*. Giovanina Olivier (2003) também apresenta alguns aspectos fundamentais do lúdico, que serão aqui mostrados.

Percebo em todos esses trabalhos a estreita relação entre os elementos exibidos. Diante dessa convergência, opto por não discutir os elementos postos pelos estudiosos, mas demonstrar algumas características, co-relacionando a outras semelhantes. Para tanto, escolho os elementos sistematizados por Washington Oliveira (2002), pois ele aprofunda aspectos significativos da *ludicidade* e não se limita a uma atividade, especificamente. São essas as características da *ludicidade*, segundo esse autor:

1. Plenitude da experiência / alegria corporal pelo momento presente
2. Intencionalidade do brincar/participar/desejo e entendimento da atividade
3. Absorção e valorização de todos os envolvidos
4. Espontaneidade e liberdade dos participante
5. Flexibilidade/Controle interno/Regras recombinaáveis pelos participantes/Transparência
6. Incerteza dos resultados e abertura para a instabilidade

7. Relevância dos processos/Produtos temporários/ Avaliação lúdica contextualizada (acompanhamento, considera ambientes, não apenas medição pontual/metás)

A *plenitude da experiência*, característica a que o GEPEL, a partir da concepção defendida por Cipriano Luckesi (2000), confere grande ênfase, é compreendida como presença do ser humano na sua inteireza, ou seja, junta razão, a emoção e a ação. Essa inteireza significa, ainda, que o nosso objetivo ao participar de uma atividade não se encontra em um fim exterior, mas sim na própria vivência da experiência lúdica. É nesse aspecto que ele afirma: “[...]Como estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. ” (p. 24). Washington Oliveira, chama atenção, ainda, não ser necessário a “[...] expressão externa de contentamento” (2002, p. 64) .

Outro aspecto da inteireza está relacionado à valorização do presente. Essa valorização, característica do lúdico, é também trabalhada por Nelson Marcellino (1990), quando critica, na sociedade atual, a impossibilidade de vivência do presente em nome da preparação para o futuro. O prazer em vivenciar a ação lúdica pode não ser algo duradouro, mas possibilita a quem experiencia, um estado de plenitude, que não é possível ser descrito apenas do ponto de vista da observação externa. A explicação de José Luiz Falcão (2002) é significativa, quando diz:

O entendimento da *ludicidade* situa-se num campo de domínio tão subjetivo, tão íntimo, que se torna impossível uma explicação racional das suas formas de expressão, seja de alegria, de prazer, de divertimento, de agrado. É um processo interior que brota de dentro para fora e não de fora para dentro, apesar de ser influenciada e estimulada por agentes externos para se concretizar. (p.92)

No que se refere à segunda característica, a *intencionalidade*, Washington Oliveira (2002) enfatiza a capacidade que as atividades que caminham pela via da *ludicidade* têm de nos absorver naquele momento, de uma forma em que a discriminação e o preconceito são substituídos pela valorização de todos os participantes.

Para que essa absorção realmente ocorra, é necessária uma motivação interna. Em relação a esse elemento, Donald. W. Winnicott enfatiza que “O conteúdo não importa. O que importa é o estado de quase alheamento, aparentado à concentração das crianças mais velhas e dos adultos. A criança que brinca habita uma área que não pode ser facilmente abandonada, nem tampouco admite facilmente instruções”.(1975, p.76).

Pelo que entendo, essa absorção só ocorrerá se houver um desejo, uma determinação de quem realizará a atividade e esse desejo determina a plenitude da experiência de quem se propõe a vivenciá-la. Como anota Lúcia Helena Pereira, “ao cessar o desejo, imediatamente,

a ação deixa de ser plenamente lúdica – mesmo que continue a ser executada com os mesmos componentes anteriores.” (2002)

Em relação ao quarto e quinto pontos, espontaneidade e flexibilidade, Washington Oliveira (2002) acentua que:

Quando um evento é considerado essencialmente lúdico, a **espontaneidade** dos participantes pode ser expressa sem qualquer tipo de restrição, a não ser as limitações espontaneamente acordadas, dentro de um espírito de total liberdade, por todos os participantes, em função das características inerentes àquela atividade; uma brincadeira perde seu caráter de *ludicidade* quando desvaloriza ou impõe comportamentos aos participantes. Decorrente desta espontaneidade, acontece a possibilidade de que as regras da atividade (quando existirem) possam ser recombinaíveis pelos próprios participantes; isto é, não há imposições externas rígidas e imutáveis que determinem como devem ser a programação e a seqüência dos acontecimentos; ao contrário, existe um tipo de **flexibilidade** que remete para o controle interno, relacionado aos diretamente envolvidos. (p. 66-67)

As características da *ludicidade* destacadas são relevantes para a formação dos sujeitos autônomos, pois possibilitam às crianças ousarem criar formas de comportamento e ideais que, muitas vezes, não tentariam em uma situação em que não trazem em si essas características. A espontaneidade e a flexibilidade porém, não são valorizadas na escola, pois a espontaneidade e a autonomia são sempre cerceadas, em prol do controle, da coerção, da manipulação. Com isso, muitas atividades consideradas lúdicas caracterizam-se mais como trabalho ou ensino. Sobre isso, Johan Huizinga (1993) assinala que: “*antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária; sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada*” (p.10). Essa característica da *ludicidade* também é apresentada por Giovanina Olivier (2003), quando ensina que “o lúdico é espontâneo; difere, assim, de toda atividade imposta, obrigatória; é aqui que prazer e dever não se encontram, nem no infinito, nem na eternidade” (p. 21).

O sexto ponto enumerado corresponde à *incerteza dos resultados*, que significa a abertura para o imprevisível, para as predefinições. Essa instabilidade permite que todos possam, igualmente, dispor das infinitas possibilidades que a atividade proporciona.

Essa característica também é abordada por Giovanina Olivier (2003) e por Johan Huizinga (2000), ao assinalar que é justamente essa incerteza do jogo que produz a tensão. (p. 14). Compreendo que a tensão presente nos jogos é diferenciada das que se apresentam em outras atividades humanas, não simplesmente porque é resolvida no momento imediato, nem também porque depende somente do indivíduo para se obter o sucesso na atividade – até porque nos jogos coletivos também depende do grupo – mas, especialmente, porque se encontram presentes a alegria, o prazer. Dessa forma, o desafio que ocasiona a tensão no jogo

é estimulante, pois, ao associar a tensão com a alegria, o sujeito é mobilizado a chegar ao desfecho da atividade.

Quando enfatizo a alegria, o prazer como características da ação lúdica, não estou negando o esforço, o desafio, a tensão como atitudes necessárias para vivenciar os prazeres da *ludicidade*, haja vista, que sem esses elementos, não há mobilização. Há, no entanto, discordância de alguns autores em relação a ser o prazer, a alegria a característica principal das atividades lúdicas. Lev Vygotsky (1991) foi o grande questionador do prazer como característico do jogo, juntamente com os estudos na área da Psicanálise. Vejamos como esse autor se expressa em relação a esse aspecto:

Definir o brincar como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão a criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brincar, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como por exemplo predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. Os jogos esportivos (não somente os esportes atléticos, mas também outros jogos que podem ser ganhos ou perdidos) são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança. (p. 105)

Apesar de apresentar o desprazer como também característico do jogo, porém o autor também garante que negar o prazer como constitutivo do jogo é um erro, e se caracteriza como ‘uma intelectualização pedante da atividade de brincar. (p. 105-106).

A última característica elaborada por Washington Oliveira (2002), que se encontra intimamente relacionada às demais, refere-se à *prioridade do processo de brincar*. Quando negamos o processo em si, de brincar, preocupados com o resultado, com o produto final, negamos o presente, a inteireza do que nos propomos a fazer e, com isso, não podemos afirmar que estamos vivenciando plenamente a atividade lúdica. Sobre isso, Tizuko Kischimoto (1998) declara:

[...] como a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo só é jogo quando a criança pensa apenas em brincar. O **jogo educativo** utilizado em sala de aula muitas vezes desvirtua esse critério ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades;” (p.6)

Essa característica da *ludicidade* é relevante para a formação de seres conscientes, críticos, pois precisamos não estar alienados ao processo, mas conscientes do momento que o estamos vivenciando, especialmente em uma sociedade que nega o processo em nome do resultado final.

Ainda em relação à compreensão do lúdico, dois aspectos são claros para o GEPEL, como opostos à *ludicidade*, por negarem as características ora enumeradas. O primeiro desses

aspectos, discutido por Washington Oliveira (2002) se refere ao fato de que não se trata de um lazer consumista que objetiva a negação do que somos ou das condições em que nos encontramos; a segunda oposição diz respeito ao prazer e à alegria que algumas pessoas sentem com o constrangimento alheio. A partir desses aspectos, o elemento lúdico, como compreendemos no grupo, não busca a alienação, o distanciamento do sujeito de si mesmo, tampouco a diversão a qualquer custo, inclusive por meio do desrespeito ao outro, mas como forma de bem-estar consigo, com o meio e com outro.

Acrescento, ainda, outro aspecto claro para o grupo e para as pessoas que se debruçam em compreender o lúdico: é a seriedade dos seus elementos para o desenvolvimento do ser humano. As características da *ludicidade* como momento de alegria, imaginação, diálogo, discussão das regras, são aspectos relevantes, que não se confundem com confusão, com a falta de seriedade, mas vão de encontro a posicionamentos sisudos, inflexíveis, em busca de atitudes mais autônomas, mais capazes de conviver com a insegurança, com a imprevisão. Com isso, a noção de lúdico não se opõe à idéia de trabalho, e aqui incluímos o trabalho escolar, mas questiona a forma como é realizada na sociedade e na escola, ou seja, de forma verticalizada, alienante e utilitária.

As características elaboradas por Johan Huizinga (2000), por Christie (*apud* KISCHIMOTO, 1998), Washington Oliveira (2002) em relação à *ludicidade* nos fazem perceber que é necessário estabelecer uma relação de respeito, de confiança entre professor e aluno para que possa estar presente o elemento lúdico. Sobre a importância da *ludicidade* na práxis educativa, Cipriano Luckesi (2000) indica que:

A prática educativa lúdica, por ter seu foco de atenção centrado na plenitude da experiência, propicia tanto ao educando quanto ao educador oportunidade ímpar de entrar em contato consigo mesmo e com o outro, aprendendo a ser, tendo em vista viver melhor consigo mesmo e junto com o outro. Para uma prática educativa lúdica é necessária uma teoria que leve em consideração o ser humano na sua totalidade biopsicoespiritual, na medida em que assenta-se no corpo, organizando a personalidade e estabelecendo crenças orientadas da vida. (p. 40)

Sobre esse contato com o outro, a *ludicidade* é importante porque é mediante o respeito mútuo, a entrega dos participantes, a conquista de uma práxis mais criativa, envolvente e flexível, que se desenvolve o vínculo afetivo entre educando e educador. Esse vínculo é de grande importância não somente para a buscar conhecimento, mas retroalimenta os participantes do processo ensino-aprendizagem para que eles continuem a desafiar os problemas que se apresentam no fazer-pedagógico. Isto foi demonstrado pela Professora Mariazinha, durante a entrevista:

A gente cria vínculos com os alunos, um vínculo de afetividade mesmo. Eu falo muito de vínculo de afetividade porque, pra mim, me alimenta muito, principalmente com as crianças, né? (...) E a gente precisa trocar um pouco com os colegas porque cria um vazio, um sentimento de incompetência, às vezes, até não ter a certeza do que está fazendo, se está bom ou não. Aí a gente ainda troca com os colegas. (entrevista).

Além do vínculo, Mariazinha também valoriza o entusiasmo e a alegria como aspectos importantes no processo ensino-aprendizagem, sendo que esse entusiasmo ela não presencia nela mesma, mas nas crianças que ela educa.

Cada vez que estou indo para a sala de aula, quero estar sentindo entusiasmo. Trabalho com crianças pequenas (6 a 7 anos), foi minha escolha, preciso me alimentar da vitalidade que elas são portadoras. Preciso estar alegre. Fico satisfeita quando sinto que elas estão gostando da aula. (entrevista).

Com esta fala de Mariazinha, percebo o seu cansaço diante da profissão, mas ao mesmo tempo a sua clareza sobre a importância da alegria e do entusiasmo para a realização do trabalho. A partir da sua fala, argumento que a *ludicidade*, para estar presente no trabalho pedagógico, não significa a adoção de novas técnicas de ensino, mas sim implica uma atitude diferente de muitos educadores no sentido de compreender que tanto educando quanto educador são sujeitos ativos, tornando suas aulas mais instigantes, desafiadoras e participativas. Nesse mesmo sentido, também necessita que os educandos estejam comprometidos no sentido de se entregarem a esse processo de criação de sentidos, de ânimo e de esperança.

Em resumo, uma prática lúdica não ocorrerá com um trabalho que se pautar no autoritarismo; nem numa prática pedagógica estática, mecânica e distanciada da realidade, que se reduz a mera transmissão de conteúdo. Uma educação lúdica está alicerçada na formação de um ser humano mais saudável e flexível no convívio consigo e com os outros. Para tanto, valoriza a criatividade, a afetividade, a cooperação, a capacidade imaginativa dos sujeitos envolvidos, cultiva a sensibilidade e o autoconhecimento.

Após a discussão conceitual e a apresentação das características da *ludicidade*, passo a elencar as crenças das professoras pesquisadas e como essas crenças estimulam ou dificultam a busca de uma práxis lúdica.

A primeira convicção que apresento nesse capítulo, chamada de brincadeira é coisa de criança diz respeito à compreensão, percebida nas Professoras Margarida e Cândida, da *ludicidade* e das atividades lúdicas como algo importante e inerente à infância.

Durante o período de observação, percebi que a Professora Cândida, ao propor algum jogo educativo, às vezes participava com as crianças, mesmo que fosse para aproveitar o momento para reforçar o conteúdo, tema do jogo.

A Professora Margarida também não demonstrou o prazer de brincar com as crianças ao dizer que brinca com as crianças só por uma necessidade delas. Vejamos:

Às vezes, eu brinco com eles. Brinco de roda, brinco, danço, canto. (...) Eu brinco pela necessidade deles de brincarem, de ficarem alegres. Só por eles. (entrevista).

O que me parece instigante, em relação à resposta da Professora Margarida, é que, ao mesmo tempo, que diz brincar com as crianças só por necessidade e desejo delas, ela também diz que fica muito feliz quando, no curso que ela faz de formação continuada, se utilizam jogos.

Adoro quando eu chego lá no curso que a gente vai fazer aquele trabalho, eu gosto quando ela diz: “agora vai fazer aquele trabalho”. [se referindo a atividades com jogos] (entrevista).

Será que o papel assumido por Margarida em cada uma das atividades (cursista e professora) é o responsável pelo prazer ou desprazer? Se a resposta a essa questão for positiva, não seria a preocupação com o ato técnico, a sensação de ridículo ou de controlador, assumida por alguns educadores, que torna essas atividades desinteressantes? Mas, ainda, pode ser que o contato com seus pares é que influencia para que ela valorize essas atividades. Sendo assim, é importante avaliar a sua compreensão de criança e o porquê se tornar insatisfatório, tedioso ou frustrante brincar com seus educandos. Para Cyrce Andrade (1994),

Mais importante que os adultos sejam pessoas que saibam jogar, é fundamental que se recupere o lúdico no universo adulto. [...] Se é difícil encontrar hoje adultos privilegiados nesta convivência com o lúdico, mais difícil ainda imaginá-los entre os educadores de comunidade de baixa renda. (p. 97 *apud* CERASARA, 1998, p. 135)

É importante que esse sentimento de prazer que a Professora Margarida diz sentir, no curso de que participa, influencie também no trabalho que realiza junto aos seus educandos. Acrescento, porém, essa é uma questão que envolve outros aspectos, tais como a relação afetiva que se estabelece com as dimensões profissionais. Nesse sentido, Paulo Freire (1982) nos diz: “[...] o educador não pode cansar de viver a alegria do educando [...] no momento em que ele já não se alegra, não se arrepiava diante de uma alegria, da alegria da descoberta, é que ele já está ameaçado de burocratizar a mente”. (p. 84-85).

Argumento que a *ludicidade* é importante em qualquer idade e não somente “coisa de criança”. Observei que, ao se sentirem bem consigo mesma – por terem vivenciado momentos prazerosos em casa, no final de semana – as professoras chegam mais tranquilas e amáveis à sala de aula. Assim, torna-se necessário, cotidianamente, buscarem possibilitar esses momentos de prazer, de alegria, de inteireza em suas vidas e, também, transformar o seu trabalho, a sua sala de aula, em momentos alegres, seja na relação com os alunos, no trabalho com os conteúdos etc. Uma observação interessante ocorreu quando percebi que a forma como a

Professora Margarida tratava as crianças estava diretamente ligada ao seu bem-estar, as suas vivências em casa, ao lazer nos finais de semana, viagens etc.

Hoje a Professora encontra-se mais amável do que o habitual com as crianças. Ela contou que está mais feliz, mais alegre, pois aconteceram muitas coisas boas. Percebo que essa alegria também influencia para as crianças se envolverem com o trabalho que ela realiza. (notas de campo).

Mariazinha, porém, apresenta uma compreensão diferenciada de Cândida e Margarida, ao expressar como a participação de uma palestra sobre a temática *ludicidade* fê-la perceber que, mesmo sendo às vezes diferente o brincar da criança e do adulto, ambos podem sentir prazer com atividades que tenham essas características.

Pra mim *ludicidade* é brincar. Um brincar que para as crianças é de um jeito e para o adulto é de outro jeito. Eu escutei, certa vez, uma fala de Luckesi falando de *ludicidade*. Porque a gente tem um preconceito assim: é a criança que faz, quer dizer a roda é coisa de criança, né? Tudo bem! Tem horas que a roda pra gente adulta não tem razão nenhuma. E aí, eu fiquei procurando: Qual é a minha brincadeira, né? Porque a gente, mesmo o adulto tem que ter a brincadeira. (...) Então, eu fiquei vendo, por exemplo, uma folha balançando lá onde eu moro em volta das árvores e vendo o sol batendo ali e reluzindo ali nas folhas, aquilo pra mim é uma brincadeira, porque naquela hora que eu fico vendo eu entro naquela folha, né?! Estabeleco um contato mais tranqüilo. Então lúdico é isso: é você poder ir fazendo alguma coisa que lhe tranqüiliza, que é agradável, que lhe conforte, que faça você deixar de ser só. (entrevista).

Por intermédio desta compreensão, esclareço que a vivência lúdica não tem valor somente para as crianças, mas para as pessoas em qualquer idade e a sua contribuição para nós, adultos-educadores, é enorme. Um trabalho que demonstra a importância da vivência lúdica pelo adulto é realizado por Airton Negrini (1998), em seu livro intitulado *Terapias corporais: a formação pessoal do adulto*. Nesse livro, o autor indica que a *ludicidade* não pode ser reservada somente à criança e essa compreensão é “[...] nada mais é do que a perda da naturalidade humana, imposta pelo homem ao próprio homem.” (p. 26). O autor acrescenta que é equivocado entendimento de que o adulto, quando volta a jogar (brincar), se torna criança novamente. Acontece é que essas atividades desbloqueiam as resistências, ampliam sensações de prazer, possibilitam ao educador se conhecer, contribuem para uma melhor disponibilidade corporal e, assim, a pessoa se conscientiza das suas possibilidades e limitações, além de despertar para uma *atitude de escuta* em relação aos circunstantes, para melhor compreendê-los e relacionar-se com eles. A contribuição de Airton Negrini (1998) para essa discussão ocorre quando argumenta:

É preciso encarar a *ludicidade* para além do senso comum. Nessa perspectiva, o homem, sem perder sua condição de adulto sério e responsável, passa a dar um sentido mais alegre à sua vida pela via da *ludicidade*, buscando na infância a gênese do prazer, resgatando a alegria,

felicidade, afetividade, entusiasmo, recuperando a sensibilidade estética que alimenta e impulsiona o lúdico. (p. 58)

A partir desses argumentos, é imprescindível rever a crença de que a vivência lúdica é importante somente para as crianças. Acredito que, se os/as professores/as puderem vivenciar essas atividades, se sentirão mais disponíveis para possibilitar que as crianças também experienciem. Essa vivência pelo adulto-educador pode possibilitar maior tolerância com os interesses dos seus educandos, buscando, assim, a efetivação de um trabalho mais interessante e significativo.

A crença que discutirei agora parte da compreensão de que a competição é estimulante no processo educativo, não se limitando às atividades lúdicas. Na verdade, a competição presente nos jogos resulta da concepção neoliberal, que perpassa a escola em vários aspectos. Num sentido mais amplo, essa crença foi percebida em Teresinha e Margarida e, em relação à competição presente nos jogos, com muita força, em Cândida e em Margarida. Inicialmente, abordarei a competição no processo educativo para, em seguida, me restringir às atividades lúdicas.

O primeiro episódio que trago para ilustrar essa crença foi percebido em Teresinha, durante a comemoração do Dia do Estudante:

A direção doou, a cada turma, dois presentes para serem entregues a dois alunos. Não foi determinado que a escolha deveria ser os “melhores” a nível de comportamento e aprendizado. A Professora escolheu dois alunos (um menino e uma menina) para dar o presente, seguindo os critérios de participação, aprendizagem, frequência, e disciplina. No entanto, durante a sua fala, a Professora Teresinha, para justificar a sua escolha, deixou bem claro que se pautou no bom comportamento. A professora utilizou desse momento para fazer um discurso de disciplinarização, inclusive afirmando que, a partir daquele momento, quem se comportasse bem poderia, no final do ano, também ser contemplado. Mesmo tendo perguntado aos educando quem eram os melhores alunos, ela já tinha escolhido e acabou direcionando a fala dos estudantes quando eles escolhiam outros colegas. Para ela, premiar é valorizar. “Estamos premiando os alunos que participam.” Visível a decepção de alguns alunos, em especial o que os colegas achavam que deveriam ser premiados. (notas de campo).

Essa atitude da Professora Teresinha em premiar os melhores de maneira a motivar os demais para agirem de acordo com as normas da escola e, assim, criarem a ilusão de também poderem ser premiados, não tem nada de educativo; ao contrário. A atitude transmite a concepção de que tanto o sucesso quanto o fracasso são méritos meramente individuais. Assim, cada um é responsável pela sua situação. Dessa forma, a competição é utilizada para estimular os esforços, de forma que cada um busque sobrepor-se ao outro, visto como concorrente e, assim, o professor consiga o melhor desempenho na aprendizagem e no comportamento das crianças. Tal concepção baseia-se, mesmo que inconscientemente, nos pressupostos neoliberais. Nesse sentido, Vera Corrêa (2000) anota:

De um lado, temos a concepção de escola pública chamada “*mercadoescola*”, organizada de acordo com os interesses do mercado. Nessa perspectiva neoliberal, a desigualdade é vista como um valor positivo e natural; a competição é estimulada; o mérito individual premia os melhores; a concorrência é salutar e imprescindível para que todos possam prosperar. Esse modelo de escola desloca os ideais de solidariedade e de igualdade; aumenta e consolida a exclusão daqueles que já são socialmente marginalizados, por trabalhar com um conhecimento padronizado sob a ótica e os interesses dos grupos dominantes que não atende as necessidades dos desiguais. (p. 121)

A Professora Margarida também demonstra a valorização da competição quando relata que a única vez que ela e suas colegas sentaram para elaborar alguma atividade lúdica foi com esse caráter.

(...) Teve um ano que no Dia dos Professores a gente fez brincadeiras com os alunos. Botamos as professoras para desfilar pros alunos, pra ver qual era a rainha. Entendeu? Isso foi com a minha ajuda como diretora. (entrevista).

Compreendo que atividades como essa, relatada pela Professora, não contribui para a melhoria da escola, pois estimula a competição, a necessidade de sobrepor-se, inclusive em relação aos/às professores/as, que já não possuem sedimentada uma cultura da solidariedade.

A valorização da competição demonstrou encontrar-se mais presente também em Cândida. Percebi essa crença tanto durante o período de observação, quando ela se dispunha à utilização de jogos, quanto no momento da entrevista, em que a Professora enfatizava que, para as crianças de dez a quatorze anos, que é a faixa etária dos seus educandos, o que os estimula em um jogo é o seu caráter competitivo, inclusive afirmando que essa disputa faz com que eles participem e aprendam o conteúdo trabalhado. A presença dessa crença em Cândida resulta da sua vivência, como relata na (auto)biografia, de jogos esportivos, que, de forma geral, valorizam a disputa. A alegria de ter sido “a sensação no baleado”, em um desses campeonatos, faz com que ela atribua um valor positivo à competição e a premiação. Vejamos o trecho em que ela relata sua experiência:

Não lembro de ter vivenciado experiências de jogos e brincadeiras na pré-escola e nas séries iniciais do Fundamental, no ginásial e no 2º grau. Os jogos que vivenciamos eram os esportivos da copa escolar. Era muito bom. Eu geralmente fazia parte da torcida, poucas vezes joguei. Em uma dessas vezes, no ginásial, fui a sensação do baleado, rodopiava e minha equipe ganhou. Durante os três anos do meu colegial, minha escola foi a campeã da Copa Escolar. Foi uma época muito boa, de grandes recordações. ((auto)biografia).

Também percebi, todavia, que, apesar de utilizar os jogos sempre com essa perspectiva, a professora também percebe o lado negativo dessa posição:

Eu uso a competição como estímulo, mas algumas vezes é ruim porque ai quem perde, né?! E eles também já vêm logo perguntando se tem alguma coisa, porque eu sempre dou um premiozinho, uma balinha, alguma coisa assim. (entrevista).

Outro aspecto relacionado à competição é a premiação. A professora Cândida utiliza a premiação como reforço. A professora, ainda assinala que sempre cumpre o que diz em relação à premiação. Ela afirma que hoje, quando diz aos estudantes que fará algum jogo, eles, em coro, perguntam logo qual é o prêmio. A professora avalia isso como algo intrínseco ao desejo de jogar das crianças e não como um condicionamento que ela mesma estimulou ao assumir essa atitude com eles. A competição é, para a professora, um elemento estimulador, inclusive ela diz que “Se não houver prêmio, eles vão querer brincar”. Por mais que pareça que, os jogos em si, são naturalmente competitivos, no entanto, isso não é verdade. Celso Antunes (2001) esclarece que “Não é sua natureza mas suas regras que mais claramente definem se é o mesmo competitivo ou cooperativo”. (p.12). Paulo Ghiraldelli Júnior (2000) também faz uma crítica à competição, ao notar que:

[...] A hipervalorização da competência e a proposição da competitividade como um ideal educacional sugerem, realidade, a volta ao “darwinismo social” e à simples luta pela sobrevivência entre as diferentes espécies do reino animal, que termina, inevitavelmente, com o extermínio dos mais fracos pelos mais fortes.(p. 77)

Mesmo utilizando jogos, geralmente, bingos, dominós e forca, sempre com o caráter de transmissão, ou avaliação de conteúdos, a professora considera o seu repertório muito limitado, o que lhe causava certo constrangimento ao utilizá-los, especialmente, no início da pesquisa, na minha presença. O fato a seguir ilustra essa minha compreensão:

Em conversa com a professora, eu solicitei que quando ela utilizasse alguma atividade lúdica com os alunos, ela me avisasse. A professora me viu na escola e não disse nada. Depois do recreio, ao aparecer para observar à sua aula, a professora me disse que tinha utilizado um jogo no primeiro horário. No entanto, depois que conversei com ela como era o jogo, como ela tinha procedido, como os alunos tinham reagido ela me disse que ficava insegura em utilizar jogos e me pediu ajuda, pois não sabia o que fazer, porque os alunos estavam em etapas diferentes e ela sabia pouca coisa, pois o seu curso de Pedagogia não a tinha embasado. Ela expressou, ainda, que o bingo naquele dia não tinha sido tão animado porque tinha poucos alunos na sala e quando tem mais alunos fica mais estimulante por causa da competição. Na sua descrição da atividade, ficou claro que a professora estimulava a disputa. Ela me pediu que ensinasse a ela jogos para trabalhar com as crianças, mas que fossem práticos, fáceis de fazer. (notas de campo).

É fato que a maioria dos/das professores/as, em seus cursos de formação, não recebeu uma preparação adequada para utilização de jogos e brincadeiras, nem mesmo de como realizar um trabalho pautado na *ludicidade*. Quando este assunto é abordado, muitas vezes, é feito de forma superficial, sem que as professoras possam vivenciá-los para poder utilizá-los com maior segurança. Mais importante do que conhecer muitos tipos de atividades lúdicas para aplicá-las, no entanto, é refletir sobre suas regras, seu papel e, com isso, reinventar essas

atividades de forma a torná-las mais cooperativas e significativas para a formação das crianças.

Sabe-se que os jogos, para que favoreçam a convivência sadia, o respeito mútuo e a lealdade, devem estar pautados na cooperação entre seus membros e não na competição. É normal que as crianças, no início de uma atividade, não se encontrem ainda tão envolvidas, pois, como ainda se encontram buscando compreender o jogo, mas, alcançado um certo nível de familiaridade, não é difícil que elas estejam absorvidas, de forma a divertir-se, sem ser necessário a presença da rivalidade e a premiação.

A valorização da competição, seja ela no processo de ensino-aprendizagem seja nos jogos, é contrária à compreensão de *ludicidade* aqui defendida, pois não contribui para a educação humana nos seus aspectos formativos mais essenciais, tanto no trato consigo mesmo quanto com os outros, pois nega a solidariedade, a cooperação, a partilha, a interação, com o objetivo de destruir o colega e, assim, os seus méritos serem valorizados.

Por último, uma crença que sintetiza outras convicções em relação à presença do elemento lúdico na escola é a que denominei *Às atividades lúdicas e a ludicidade são secundárias no trabalho pedagógico!* A constatação dessa crença é resultante de vários dados coletados durante a pesquisa. O primeiro que cito diz respeito ao fato de a maioria das professoras não se empenharem em fazer um trabalho mais organizado onde estejam presentes essas questões. Durante o período em que frequentei a escola, somente duas vezes presenciei jogos e brincadeiras com a participação do professor no pátio da escola. Ambas as vezes, era a Professora Mariazinha a responsável pelas atividades, sendo que não somente os seus alunos queriam participar: em uma das vezes, em comemoração ao Dia do Estudante, alguns alunos de outras professoras se juntaram ao seu grupo e participaram das atividades. O outro momento referia-se a um trabalho que alunas do curso de Psicologia da Universidade Católica de Salvador fizeram com ela e os seus alunos, sobre as atividades lúdicas. Nesse trabalho, as alunas filmaram a professora brincando com seus educandos e gravaram alguns depoimentos das crianças e da professora sobre o assunto. Nos dois momentos, observei que Mariazinha organizou diferentes espaços para que as brincadeiras acontecessem: colocando o som com músicas infantis, disponibilizando cordas, bolas, gudes e outros materiais para que as crianças pudessem escolher o que queriam fazer. Durante todo o tempo, a professora participava com as crianças das atividades, que incluía brincadeiras tais como cantiga de roda, o gato e o rato, dentre outras. Ao mesmo tempo, a professora supervisionava os demais. Percebi que não era só a professora quem dizia o que as crianças iriam brincar, essas também sugeriam as atividades. Durante esse período, observei o rico

repertório de músicas e brincadeiras que as crianças traziam, muitas delas, inclusive, ensinadas pela professora.

Mesmo estando sempre atenta e preocupada em relação à segurança das crianças¹⁸, a professora demonstrava estar feliz, inteira no que se propunha a fazer. Ao mesmo tempo, não visualizei, em nenhum momento, a presença da indisciplina, da bagunça por parte das crianças, haja vista que participar ou não das atividades era um ato voluntário.

Em relação à Margarida, todavia, percebi a crença de que as atividades lúdicas e a *ludicidade* são desvalorizadas pela compreensão de que se trata de um modismo. Essa compreensão se justifica pela não-utilização, mas especialmente pela sua fala quando diz que na época em que cursou o magistério “não tinha essas besteiras”, referindo-se as atividades lúdicas e à *ludicidade*. Essa crença de Margarida se justifica pela falta de conhecimento da importância dessas atividades e pela dificuldade em abdicar de certas “verdades” sobre o processo pedagógico. A resistência na incorporação de algumas inovações pedagógicas justifica-se, porque no dizer de António Nóvoa (1992), há uma “[...] dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente quando foram empregues com sucesso em momentos difíceis da sua vida profissional”. (p. 17).

O autor acima referido diz que os professores são, ao mesmo tempo, um grupo resistente à moda e sensível ao efeito da moda diante da rapidez com a qual algumas inovações são assimiladas ao trabalho pedagógico. Ao incorporarem essas inovações, entretanto, muitas delas são desvirtuadas do seu objetivo principal, tornando-se inócuo e, assim, ocasionando resistência de outros profissionais da mesma área. Sobre o perigo de o professor aderir ao modismo, António Nóvoa (1992) acentua que é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa uma opção preguiçosa, pois nega a reflexão, a compreensão do que está se propondo fazer. (p. 17).

A criação de um trabalho lúdico, porém, que se pautar nos pressupostos elencados no início desta seção, não significa modismo, mas justifica-se diante das suas contribuições para a formação humana. Assim, é necessário que os/as professores/as tenham acesso aos conhecimentos sobre a *ludicidade*. Somente assim eles realmente entenderão a importância desses aspectos e os incluirão com objetivos pedagógicos.

Quanto à desvalorização das atividades lúdicas e da *ludicidade* isso só ocorre porque, de forma geral, as professoras desconhecem as inúmeras contribuições para o processo pedagógico, tais como: maior concentração, diminuindo o interesse e a indisciplina;

¹⁸ Como já mencionei no capítulo referente à caracterização da escola, o espaço livre da escola possui escadas que dão acesso à rua, possui terreno em diferentes alturas, sendo perigoso para a segurança das crianças.

favorecem a atenção, porque tornam as aulas bem mais atraentes; facilitam a memorização porque os conteúdos se tornam mais significativos; favorecem a rapidez de raciocínio, porque os jogos desafiam; estimulam as capacidades intelectuais, porque as crianças se esforçam para superar os obstáculos que são colocados, testando hipóteses, inclusive ajudando na elaboração de conhecimentos e de outras formas de apreensão do conteúdo; favorecem a expressão oral, pois as crianças se sentem mais livres para se posicionarem.

É importante acrescentar que as ações lúdicas ainda tornam as aulas bem mais atraentes e interessantes, diminuindo a indisciplina. Sobre esse ponto, é relevante apresentar as contribuições de Miguel Almir Araújo (1996), por expressar de forma peculiar o que propõe esse tópico:

A presença das expressões das manifestações artístico-culturais na educação mobiliza a sensibilidade e o espírito lúdico dos educandos e educadores, possibilita a revelação da plasticidade do corpo em seus ritmos e movimentos, impulsionando o despontar da subjetividade, numa atmosfera de abertura, leveza, de fluência e confluência da afetividade e energia que compõem um ambiente educativo prazeroso e criador. Essa ambiência na sala de aula tingem o saber de sabor, o aprendizado de sentido, a educação de significados para a vida. Além disso, as manifestações artístico-culturais dos contextos específicos, vão sendo afirmadas e revitalizadas no processo de relação das mesmas com a alteridade, com a diversidade de outras culturas. (p. 85)

Deste modo, compreendo que o brincar para a criança é um processo de aprendizagem, pois a brincadeira para ela envolve investigação e produção do conhecimento, não apenas dela própria, como do mundo em que vive. Gilles Brougère (1998) diz que a brincadeira permite a convivência do adulto com a criança, relação professor-aluno-conhecimento de forma bem mais prazerosa e afetiva, mas também depende da atitude assumida pelo professor.

Outro aspecto que demonstra essa desvalorização das atividades lúdicas na escola é a crença que as atividades lúdicas servem para descansar. Essa crença foi expressa por Mariazinha, Cândida e Teresinha. No caso de Margarida, talvez não tenha sido observada, porque ela não utiliza essas atividades nem com esse objetivo.

As três professoras que demonstraram essa crença relataram que utilizam jogos e/ou brincadeiras mais nos dias em que os alunos estão cansados. Na compreensão delas, esse dia é a sexta-feira, por ser o último dia da semana com aula. Trago um trecho da fala da Professora Teresinha que trata desse assunto:

Eu deixo eles brincarem na sexta-feira, porque é um dia que a gente já está cansado da semana toda, de conteúdos, de ditado, de leitura de historinhas, de material dourado, então na sexta-feira eles escolhem a brincadeira da hora do recreio até a hora de ir embora. Eles trazem corda. Porque é o último dia da semana, o dia que eles estão mais cansados, doidos para ir embora, alguns fogem depois do recreio e aí é mais leve. (entrevista).

As atividades lúdicas como descanso podem ser mais bem compreendidas por meio da literatura sobre os jogos, como, por exemplo, no trabalho de Gilles Brougère, *O Jogo e a Educação* (2000). Essa compreensão é tida como a primeira das três inscrições do jogo no espaço educativo, feitas antes da Revolução Romântica, que, como vimos ao analisar as crenças das professoras, subsiste até hoje, por exemplo, nos momentos denominados de recreio e intervalo. Denominada Teoria *do descanso*, defendida por Aristóteles e Tomás de Aquino, o jogo é visto como atividade que serve para descansar, relaxar e, assim, restabelecer as energias consumidas nas atividades úteis. Dessa forma, é desvalorizado ao compreender que a sua vivência deve ser utilizada no momento escolar que não é consagrado à educação, mas ao repouso para que as crianças possam retomar suas atividades sérias. A posição de Bernard Charlot (1987) sobre a utilização dos jogos no trabalho escolar é bastante coerente, quando diz:

[...] Por razão mais forte, o relaxamento só pode intervir no jogo da criança como um fator secundário. Não se pode negar que a recreação relaxa a criança do trabalho da escola; mas, se ela brinca durante o recreio, não é apenas com o fim de se relaxar. Esse é um resultado acessório, ainda que devemos considerá-lo nos planejamentos escolares. (p. 30)

Relacionada com a compreensão de relaxamento, detectei na Professora Teresinha outra crença que denominei Só brinca quem fizer tudo direitinho! Ela falou que, às vezes, deixa as crianças que não se comportam devidamente ou não faz os exercícios, sem recreio. É nessa perspectiva que subliminarmente aparece a idéia de descanso como prêmio diante de um exercício realizado. Essa atitude de Teresinha é criticada por Janet Moyles (2002), quando anota:

Está claro que a atividade lúdica nunca deve ser oferecida como uma recompensa pelo “trabalho”. Isso desvaloriza o papel do brincar e transmite, para a criança, os pais e outros adultos, mensagens absolutas e definitivas sobre a visão que a escola tem da educação: de que ela só pode ocorrer através do trabalho escolar. (p. 179)

A escolha de um momento específico, para a utilização de atividades que buscam caminhar pela via da *ludicidade* tem, também, um caráter ideológico, que objetiva inculcar nas crianças a existência de um momento para brincar e outro para estudar. Teresinha expressa essa percepção:

Eu deixo eles brincarem. Geralmente eles escolhem a brincadeira na sexta-feira. Sempre faço isso. É um momento deles. Eu prometo isso a eles porque eles também devem saber que tem um limite pra tudo, porque se eu deixar, todos os dias trazer brinquedos, todos os dias brincar, na hora da aula, eles vão trazer figurinhas o tempo todo, jogando figurinhas o tempo todo, brincando e eu estou ali falando e eles nem aí pra mim. (entrevista).

Com essa compreensão, mas uma vez, percebo a dicotomia entre as atividades ditas

sérias e a *ludicidade*, vista como algo secundário, com menor valor para a formação das crianças.

Não percebi em nenhum momento, nas observações das aulas da Professora Teresinha um trabalho sistematizado com esse material que as crianças trazem para a escola, mesmo notando que os seus alunos trazem diariamente vários brinquedos para a sala; ou seja, apesar de afirmar que existe “um limite para tudo”, de fato, só é aceito o que ela traz e considera importante. Trazer esses materiais não seria uma forma de buscar também esse limite? Assim, deixar alguns momentos livres para as crianças não significa, necessariamente, que as professoras valorizem as atividades e recursos que as crianças trazem para serem vivenciados em sala de aula. Compreendo que o não-envolvimento e intervenção de algumas professoras nas brincadeiras das crianças demonstram a desvalorização dessas atividades. Na relação estabelecida entre o jogo e a educação, Gilles Brougère (2000) assinala que “O jogo livre continua a ter, contudo, seu lugar, ainda que sob forma de recreação, mas só raramente é considerado como trazendo uma contribuição positiva à tarefa educativa” (p. 126). Considero importante oferecer momentos que possibilitem as crianças brincarem livremente com seus pares, mas também é importante o brincar dirigido, pois, além de enriquecer o acervo das crianças e do/da professor/a, também desenvolve o vínculo afetivo e uma compreensão mais ampla da formação humana. Será que se houvesse realmente essa negociação, no contexto da qual o educando e o educador/a estivessem juntos vivenciando diferentes momentos do processo educativo, eles/elas não estariam mais concentrados na hora de realizar as atividades disciplinares? Juntos não significa dizer preocupados com a segurança e com a manutenção da disciplina somente, mas compartilhando, aprendendo o que cada um traz e, tornando esse momento educativo.

A relação entre comportamento e aprendizagem pode ser mais bem compreendida com os estudos de Wallon, quando ensina que o desenvolvimento é uma dinâmica, e que a atividade intelectual está estreitamente relacionada com o movimento (sobretudo sua dimensão tônico-afetiva) (*apud* GALVÃO, 1995). Izabel Galvão (1995), estudiosa da obra de Wallon, faz uma crítica à escola, quando exige que, para a criança estar atenta, é necessário que esteja imóvel e sentada. Ela chama atenção para que observemos as atividades espontâneas da criança e, então, perceberemos o seu alto nível de atenção. Assim, nem sempre quando estamos na posição exigida pela escola estamos atentos; podemos não estar prestando a mínima atenção na atividade proposta. (p. 110).

Ratifico, contudo, a idéia de que, apesar dessa fala, Cândida utiliza jogos em salas de aula. Tanto no caso dessa professora quanto no de Mariazinha, compreendo se tratar de um

saber e não de uma crença. É importante mencionar que essas professoras são as participantes da pesquisa que têm uma graduação, sendo que a formação de Mariazinha é em Serviço Social. Cândida aproveita os jogos somente para reforçar os conteúdos trabalhados. Percebo que o acesso a informações, a conhecimentos por meio de cursos de formação, inicial ou continuada, e leituras, possibilita a elaboração de saberes que, muitas vezes, não desconstroem crenças, mas, ao mesmo tempo, ajuda a encobri-las.

Retorno à fala de Cândida, quando ela declara que, muitas vezes, os alunos prestam mais atenção em aulas expositivas do que utilizando jogos. Percebi que, mesmo utilizando jogos, a professora não consegue embuti-los de *ludicidade*. Quero dizer com isso que o objetivo não é o prazer, mas reforçar o conteúdo, tanto que, algumas vezes, ela pára o jogo para ensinar o conteúdo. Isso aconteceu com um bingo de multiplicação.

A dispersão que percebi na turma quando se encontrava jogando ocorria por conta dos alunos que não sabiam o conteúdo. A dificuldade de aprendizagens dos educandos fica encoberta ao se ministrar uma aula expositiva, o que não acontece ao utilizarmos as atividades lúdicas, pois requer o conhecimento sobre o conteúdo, para que o jogo possa se desenvolver e os participantes tenham êxito.

Com a discussão desses aspectos, não quero assegurar que todas crianças aprendem melhor brincando, mas há necessidade do/da professor/a estar atento/a às questões mais amplas que envolvem o processo ensino-aprendizagem.

Com respeito à declaração de Mariazinha de que as crianças aprendem melhor brincando, trago o primeiro relato:

(...) Aprendem também com a brincadeira, com a música. Eles aprendem bem. A gente teve uma aula de matemática mesmo, pra gente introduzir adição que foi super-legal. Eles trouxeram uma música da Xuxa e aí deu pra compreender a adição, a subtração e se estabeleceu mesmo um crescimento ali, naquele momento. (entrevista).

As respostas das professoras sobre o que as crianças mais gostam de fazer na escola se referem às brincadeiras e outras atividades em que eles assumem papéis mais ativos na formulação das suas aprendizagens. Teresinha enfatizou a participação oral e Cândida a pesquisa em revistas, a ação das crianças. Mariazinha optou por trazer a sua própria fala, diante das inúmeras questões que aborda:

Eles aprendem bem quando eles podem dá a opinião deles. Quando eles podem dizer o que estão pensando também. Eles aprendem bem, quando a gente conseguem fazer a mistura, né?! (...) Quer dizer, quando você vai criando um sentido praquilo que existe. Quando você explica as coisas e você explica o que pode ser visto, né? O que pode ser detectado. Como é que se chama isso: concretização, né? Eles aprendem muito quando aproxima. Eles aprendem

também quando é interessante o que está sendo visto, né? Basicamente, quando tem significado pra eles. Quando você traz o que eles têm também, o que eles têm a dizer, o que eles acham. (...) E para o aprendizagem também ajuda bastante quando você faz alguma coisa, faz algum jogo ou quando faz alguma brincadeira. Eles aprendem brincando como a gente diz, né?! Eu acho que é assim. (entrevista).

Compreendo o envolvimento, a participação, o sentido do que está sendo trabalhado e na alegria que a *ludicidade* acontece. Mesmo constatando esse interesse das crianças por atividades mais ativas, porématé porque é essa uma das principais características da infância, as professoras ainda se prendem muito a estratégias em que as crianças assumem uma atitude mais passiva. Essa posição é fruto da crença, historicamente introjetada, de que ao professor cabe “dar aulas”, assumindo, assim, uma atitude mais centralizadora. Dessa forma, as atividades que fujam desse padrão são vistas como “enrolação” só servindo para “passar o tempo”. Adotar uma nova concepção de educação, na qual o ser humano seja visto na sua inteireza, não é fácil, especialmente porque, durante séculos, ela está distante do trabalho educativo; no entanto, é também uma atitude necessária, em busca de um trabalho que respeite as diferentes dimensões humanas. Sobre uma nova compreensão da nossa função docente, Paulo Freire (1998) leciona:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidade ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (p. 136)

Assim, a partir do autor citado, considero importante alargar a compreensão da função docente, para além do “ministrar aulas”, alargando assim tanto a formação política e humana dos educandos quanto do próprio papel do educador.

De alguma forma, sem muito embasamento teórico, as professoras percebem que um trabalho que tem como eixo os pressupostos da *ludicidade*, inclusive as atividades com jogos e brincadeiras, é importantes para a aprendizagem das crianças, pois elas participam e se interessam mais, porém, ao mesmo tempo, resistem a estruturar seu trabalho por esse caminho.

Diante da crença das atividades lúdicas e da *ludicidade* demonstrando que esses aspectos são secundários para o processo educativo, constato que as professoras desconhecem os estudos que trazem os benefícios dessas questões para o desenvolvimento humano ou, se algumas a ele têm acesso, esse conhecimento convive com as crenças que inviabilizam ou dificultam um trabalho que se paute na *ludicidade*. Dessa forma, defendo a importância de os cursos de formação, seja inicial ou continuada, possibilitarem o acesso às discussões que vêm

sendo feitas sobre a importância da *ludicidade*. Essas discussões, porém, devem vir acompanhadas de vivências lúdicas para que os/as professores possam desbloquear suas resistências e experienciar sensações, como flexibilidade, inteireza e prazer. Assim, os professores compreenderão melhor o interesse das crianças por essas atividades e se sentirão mais permeáveis em oferecer essas oportunidades para os seus alunos. Essa junção do conhecimento teórico e vivencial, pode possibilitar mexer nos valores e nas crenças que as professoras têm sobre a *ludicidade*, fazendo com que, elas compreendam a importância desse elemento no trabalho educativo.

Em relação aos estudos sobre a importância da *ludicidade* para o desenvolvimento saudável da criança, vários estudiosos discutem esse tema, como Simão de Miranda (2001), Janet Moyles (2002) e Adriana Friedmann (1996,) que enumeram diferentes aspectos do ser humano que podem ser desenvolvidos mediante as atividades lúdicas. Simão de Miranda (2001), ao concluir a sua pesquisa sobre o jogo infantil, resume a importância das atividades lúdicas em cinco categorias: o cognitivo (linguagem, elaboração do pensamento lógico, percepção, abstração), o social (cooperação, interação, auto-expressão, respeito à regra), o afetivo (sensibilidade, estima), o criativo (imaginação, criação) e o motivacional (estímulo, alegria, ânimo etc.). Mediante a análise de outros estudiosos sobre o tema, acrescento outras dimensões humanas desenvolvidas por meio de um trabalho lúdico: auxilia na conquista da autonomia, da independência e da liderança; permite a expressão das emoções e conflitos, auxiliando, assim, o desenvolvimento da maturidade emocional; favorece a desinibição. Ao exercer a sua ação motivacional, estimula a exploração e a inovação e desbloqueia tensões, medos, pois não supervaloriza os erros. Ao desenvolver esses aspectos, auxilia também no estabelecimento da autoconfiança.

Em se referindo aos aspectos motores, diz-se que as atividades lúdicas desenvolvem a lateralidade, o equilíbrio, a direção, coordenação geral e fina; além do mais, para exercer alguns movimentos, a criança precisa planejar, avaliar, optar, perceber as questões espaciais e temporais, interagir com outras pessoas. Esses aspectos são importantes para o desenvolvimento humano e não podem ser negados no processo escolar.

Autores como Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky também deram destaque ao brincar da criança, atribuindo-lhe papel decisivo na evolução dos processos de desenvolvimento humano (maturação e aprendizagem), embora os enfoques tenham diferenças significativas, seja na dimensão que cada um atribui ao jogo, seja em relação ao seu surgimento, em certo período da evolução humana.

Ao referir-se à importância do lúdico para a criança, é necessário, sem dúvida, mencionar a sua influência no exercício da imaginação - núcleo da capacidade criadora do homem, entendida por Joseph Pearce (1992): “A imaginação é a capacidade de criar imagens não presentes diante do sistema sensorial.”(p. 75). É usando a imaginação que a criança não somente atinge a realidade do mundo adulto, mas cria, recria, pensa, organiza e ordena essa realidade, não se limitando ao racionalismo desumano tão presente na nossa sociedade.

Nelson Marcellino (1990), ao trabalhar a falta de imaginação e dificuldade na linguagem em crianças e jovens, além de levar em consideração as diversas causas trabalhadas por outros autores, atribui a não-vivência do lúdico, como um dos fatores determinantes para essa dificuldade das crianças. (p.57). A influência das atividades lúdicas para o desenvolvimento da imaginação e de outras dimensões humanas, ocorre porque trabalha com o trinômio equilíbrio-desequilíbrio-reequilíbrio. Significa dizer, que, ao desafiar o indivíduo, retirando-o do estado em que se encontrava, para buscar soluções para um determinado problema, o sujeito exerce sua criatividade, mobiliza diferentes aspectos internos e/ou recursos exteriores para solucionar a questão que está exibida. Dessa forma, ele expressa suas diferentes habilidades e, depois de resolvida a tarefa, ele se reequilibra, não voltando ao estado anterior, mas com uma satisfação indescritível de prazer.

Ainda em relação ao aspecto psicológico, diferentes estudiosos utilizaram-se das atividades lúdicas, especialmente da brincadeira, para desenvolver ou conhecer a criança e seus comportamentos. Na Psicanálise, nomes como Sigmund Freud, Melanie Klein e Donald Winnicott ofereceram importantes contribuições. Para Sigmund Freud, o brincar e o jogar são os melhores representantes psíquicos dos processos interiores da criança (*apud* KISCHIMOTO, 1998, p.163). Donald Winnicott (1975) oferece inúmeras contribuições para compreendermos a importância do brincar para a criança, tais como: facilita o crescimento e, portanto, a saúde; conduzir aos relacionamentos grupais; pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; possibilita a criança e ao adulto serem criativos e utilizarem sua personalidade integral. Assegura também que os brinquedos são objetos transicionais, isto é, eles se encontram no meio do caminho entre a chamada realidade concreta e a realidade psíquica da criança (p.166)

A contribuição de Jean Piaget (1973), em relação à importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil, acontece quando expressa que, ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estádios cognitivos e realiza conhecimentos.

Elsa L. G. Antunha (2000), discorre com muita propriedade acerca da importância que as atividades lúdicas, tais como o jogo de pião, de pedrinhas, bolinha de gude, pular corda etc,

têm no desenvolvimento de zonas cerebrais, tais como o sensório-motor, tátil-cinestésica, auditiva, visual etc. O desenvolvimento desses aspectos é de grande relevância para que a criança consiga aprender as diversas áreas de conhecimento trabalhadas na escola. Assim, compreende-se que a vivência lúdica permite que o educando se conheça, tornando-se mais ciente de suas possibilidades e limites, de suas qualidades e de seus medos. Esse autoconhecimento possibilita que o indivíduo busque se posicionar no mundo de forma mais autônoma e diferenciada. Dulciene A. Silva (2004), após a análise de vários estudiosos da Psicologia, tais como Reich e Freud, salienta que são inúmeras as contribuições da *ludicidade* para a prática pedagógica. Assim, ela diz:

Ao permitir a vivência da totalidade do seu ser, na qual o pensar, o agir e o sentir apresentam-se indissolivelmente relacionados, a prática pedagógica lúdica possibilita que as resistências dos indivíduos, seus bloqueios e/ou suas couraças, possam pouco a pouco ir cedendo, afrouxando, abrindo espaço para que as emoções aprisionadas dos indivíduos possam, enfim, se libertar. Esta experiência possibilita que a energia desbloqueada devolva ao estudante a sua espontaneidade, a confiança em si, a sua criatividade, ajudando-o na superação daqueles medos e entraves que, em sua origem, restringiam-lhe o movimento natural de sua emoção e da sua expressividade. (p. 233)

Diante de tantas contribuições das atividades lúdicas para a criança, urge que professores, pais e demais envolvidos com a educação da criança incorporem tais atividades no cotidiano infantil, não com um papel secundário ou como modismo, mas ocupando o lugar que realmente corresponda a sua importância para a realização do ser individual e social. Não podemos valorizar o lúdico como um apêndice, como um suporte para a transmissão de conteúdos ou como algo reduzido a objeto de consumo, mercadoria alheia à criança, elaborado segundo critérios adultos; mas devemos possibilitar à criança vivenciar, inclusive na escola, diferentes atividades que tenham o caráter lúdico.

Após a análise das características da *ludicidade*, das atividades lúdicas e das crenças das professoras sobre esses aspectos, observo que muitas dessas características são exiladas na práxis pedagógica de algumas professoras e, até mesmo, quando se propõem à utilização dos jogos em sala de aula. A espontaneidade, a flexibilidade, a relevância no processo contrárias à incerteza dos resultados são algumas das características encobertas em alguns momentos, quando é proposto o emprego de uma atividade lúdica em sala de aula. Não estou considerando, no entanto, que as crianças que freqüentam algumas dessas classes não tenham momentos de prazer, de alegria, de inteireza, pois, como assinalo a plenitude da experiência, característica intrínseca ao sentimento lúdico, é algo subjetivo e não pode ser mensurado, mas, estou garantindo que algumas das atitudes das professoras frente ao processo pedagógico, como, por exemplo, a valorização unilateral da racionalidade, a valorização da

obrigação em contraposição ao prazer no processo de aprendizagem, dificultam a vivência da experiência lúdica pelas crianças na relação professor-aluno-conhecimento.

No que se refere à presença e valorização da *ludicidade*, percebo que Mariazinha, diante do respeito com as crianças, da aceitação do que elas trazem e com a possibilidade de vivenciar algumas atividades prazerosas, consegue a realização de um trabalho em que é possível se encontrar presente o elemento lúdico. No caso de Cândida, há um respeito aos educandos, uma relação amigável entre eles, mas necessita de mais alegria, mais prazer, mais ânimo e um trabalho menos centrado na transmissão de conteúdo, especialmente porque, conforme ela mesma constata, a aprendizagem dos educandos encontra-se muito aquém do que deveria em relação à série em que eles se encontram. A dificuldade de Margarida em realizar um trabalho que caminha pela via da *ludicidade* ocorre pela sua práxis encontrar-se fundamentada na pedagogia tradicional e, também, pela falta de prazer em exercer a profissão docente. E, quanto a Teresinha, o seu excesso de diretivismo e restrições às crianças da escola pública, que origina certa impaciência frente aos educandos, associada ao apego ao cognitivismo, também dificulta um trabalho com características lúdicas.

Ao defender, por meio da vivência lúdica na escola, a espontaneidade e a liberdade da criança, não nego a importância do professor como mediador dessas atividades, mas ressalto a necessidade desse professor oferecer condições concretas para a criança vivenciar diferentes possibilidades lúdicas, tendo ele, uma participação ativa que não negue a criança, subordinando-a aos objetivos, mas que sua intervenção possibilite desenvolver a autonomia, a criatividade e a independência do aluno. Acredito que essa mediação pedagógica necessita fundamentar-se teoricamente.

Ao analisar as crenças sobre *ludicidade* e atividades lúdicas, percebo uma naturalização por parte das professoras Teresinha e Cândida em relação ao uso dos jogos para transmissão e avaliação dos conteúdos na sala de aula. Essa constatação é bastante condizente com a crença que valoriza o professor como transmissor de conteúdo. Assim, a valorização dos jogos somente para a aquisição de conteúdos é resultante da preocupação das professoras em cumprir esse papel. Não há no seu processo formativo momentos que discutam o caráter educativo do jogo e que ultrapassem a esse objetivo.

Para que os jogos possam promover maior estímulo à participação na aula e, conseqüentemente, melhor aprendizagem, é necessária uma análise crítica da forma como os jogos estão sendo utilizados em sala de aula, de forma a não excluir a alegria, o entusiasmo, a participação. Nesse sentido, uma atitude menos diretiva por parte do/da professor/a e, ao

mesmo tempo, mais desafiadora, estimuladora, pode tornar a atividade mais interessante e educativa.

Dos três modos tradicionais de relacionar o jogo e a educação, discutidos por Gilles Brougère (1998), dois foram percebidos como crença nas professoras pesquisadas: o primeiro modo que concebe o jogo como relaxamento físico e intelectual, portanto, como descanso; e o segundo, que compreende o jogo como artifício pedagógico. Assim, somente a terceira visão, amparada por Basedow, que vê o jogo como o lugar de uma educação física, não foi encontrada.

Apesar dessas constatações, observei que todas as professoras expressam que a *ludicidade* e as atividades lúdicas são importantes. Essa valorização, porém, se caracterizou muito mais como um apêndice, inclusive porque, raramente, esses elementos são valorizados no seu aspecto educativo. Além do mais, a restrição de tempo e espaço para a criança brincar, em prol da transmissão de conteúdos, me faz questionar esse reconhecimento.

Para que a *ludicidade* se encontre presente na escola, é necessário atentarmos para a necessidade da inter-relação *teoria e prática*. A importância da ação lúdica para o ser humano não sucede apenas por meio da abordagem teórica. Com isso, digo ser necessário possibilitar ao educador compreender a importância do lúdico, o seu papel como “adulto”, mas também vivenciar os prazeres dessa atividade. Só assim ele sentirá realmente o valor da *ludicidade* para o ser humano e proporcionará isso aos seus educandos.

Outro aspecto que contribui para a desvalorização das atividades lúdicas e da *ludicidade* na sala de aula e na escola é a preocupação com a disciplina. Esta baseia-se numa concepção tradicional que define o papel do estudante como um ser passivo, valorizando a obediência, a resignação e o silêncio. Tal compreensão, no entanto, já não mais se justifica, como objetivei mostrar através dos teóricos do campo da Psicologia e da *ludicidade*, pois a aprendizagem se faz também por intermédio do movimento, da vontade de transpor os obstáculos, da participação.

Busquei demonstrar, ainda, em relação à disciplina, o fato de que, quando as crianças aderem voluntariamente a alguma atividade, encontram-se presentes a alegria, a espontaneidade, o riso – expressões da plenitude do ser humano - mas não a bagunça. Outro aspecto percebido foi que a noção de indisciplina que Teresinha, Cândida e Margarida consideram incitada pelas atividades lúdicas, na verdade, se caracteriza como alegria, entusiasmo e espontaneidade que as crianças extravasam. A questão é que existe uma dificuldade das professoras em trabalhar com essas expressões.

5. AMARRANDO OS FIOS: ALGUMAS POSSÍVEIS CONCLUSÕES

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconhecerem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.

Paulo Freire (1998, p. 64)

Diante do tema desse trabalho, que consiste no “estudo das crenças de professores(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre a ludicidade e as atividades lúdicas” e das questões orientadoras que segue no sentido de analisar “quais as crenças que os professores têm construído sobre a ludicidade e as manifestações lúdicas?” e, “como os professores concebem a ludicidade dentro da escola, especialmente nas séries iniciais o Ensino Fundamental?” esse texto apresentou algumas convicções que ajudam a compreender a temática dessa pesquisa. As crenças sistematizadas e a sua análise possibilitam fazer algumas considerações sobre a presença do elemento lúdico na escola.

A primeira análise me fez perceber que se encontra arraigada nelas (e talvez em todos nós) uma visão idealista nos mais diversos setores. A escola ideal é a escola particular, porque, além de estarem disponíveis os recursos necessários, especialmente, os pais e os estudantes possuem características que contribuem para a realização de um trabalho passível de mais facilmente alcançar objetivos. Essa foi uma convicção facilmente observada na Professora Teresinha; mas também a escola trabalha com a crença do aluno ideal, pertencente a uma cultura – também tida como perfeita e absoluta – na qual se estrutura em uma determinada classe, a dominante, tendo a família desses alunos características também idealizadas. Essa convicção, no que diz respeito ao “estudante exemplar”, torna-se perigosa porque pode desestimular os/as educadores-as a realizarem um trabalho com características lúdicas a partir da realidade em que atuam.

A partir da análise das convicções das professoras sobre seus/suas alunos/as da escola pública, percebo o quanto essas crianças reais, vindas de uma cultura diferente, incomodam as crenças das professoras acerca da infância almejada, essa como dócil e submissa. Esse desconforto, talvez mesmo carente de clarividência, demonstra a constatação de que algo não está dando certo, mas, da mesma maneira, não indica que todas as professoras questionem a sua posição e a fragilidade das suas convicções. Nesse aspecto, cito o exemplo, das

Professoras Margarida e Teresinha. A primeira se apega ao fato de que, se alguns alunos aprendem, mesmo sendo a minoria, a culpa é dos que não conseguem o êxito necessário. Não há uma análise mais sistematizada da sua atitude e dos alunos, mesmo daqueles que, apesar de interessados, não aprendem.

Essa idealização na prática pedagógica de Teresinha refere-se ao fato de trazer um modelo de aluno para o trabalho que realiza na escola pública inspirado nos estudantes que freqüentam a escola privada, que atende a uma clientela específica, com toda uma estrutura diferenciada, como parâmetro para ser seguido pelas crianças da escola pública.

A influência dessa convicção, em relação à vivência da *ludicidade* e das atividades lúdicas em sala de aula, diz respeito ao fato de que as duas professoras acreditam que cabe aos alunos permanecerem quietos, mesmo quando não estão realizando nenhuma atividade, mas também aprenderem em um ritmo predeterminado. Essa passividade, característica de suas convicções de criança, choca-se com as reações iminentes da vivência lúdica, tais como alegria, espontaneidade, participação e movimento, o que não significa desordem. Dessa forma, essa crença resiste à presença do elemento lúdico no trabalho pedagógico. A partir dessa análise, constato que as crenças se caracterizam como mecanismos utilizados para garantirem algum grau de conforto consigo mesmos.

Outro resultado é que a resistência das professoras não é somente aos jogos e brincadeiras mas também a outras atividades que tragam em si o princípio da *ludicidade* e que, portanto, haja maior participação das crianças. Desse modo, percebo a centralidade que os/as professores/as assumem em relação ao trabalho pedagógico. Em vários momentos durante a fala das professoras, em especial de Teresinha e Margarida, é a sensação de desconforto que lhes causa, quando se propõem a fazer essas atividades, que determina continuar ou não um trabalho com esse caráter.

No que concerne à realização de um trabalho onde se encontrem presentes a *ludicidade* e as atividades lúdicas, percebi que Cândida acredita que as brincadeiras na escola e o acompanhamento dos/as professores nas atividades lúdicas das crianças tornam-se necessários na Educação Infantil. Contudo, considera que os jogos podem estar presente no Ensino Fundamental, mas somente com a perspectiva de transmissão de conteúdo. Essa última compreensão também é compartilhada por Teresinha. Foi também bastante marcante no trabalho de Cândida a crença de que a competição é um estímulo que deve ser utilizado tanto no uso dos jogos como em outras atividades propostas para os/as alunos/as. Ao mesmo tempo, também são características do seu trabalho o respeito, o carinho, a abertura para o diálogo e a paciência, o que possibilita a presença da *ludicidade*.

Percebi durante a feitura desta dissertação que as professoras, diante da deficiência em sua formação, compreendem a *ludicidade* como recreação e confecção de atividades e recursos, ou seja, uma atribuição a mais no seu ofício, o qual já não é fácil. Dessa forma, não se sentem preparadas, não consideram que isto faz parte do seu papel pedagógico e, assim, não demonstram esse desejo de vivenciá-la com seus alunos. É necessário que eles entendam que a *ludicidade* extrapola a utilização das atividades lúdicas.

À supervalorização dos conteúdos, é algo marcante no trabalho das professoras e faz com que muitas considerem, mesmo que tacitamente, que o sentido do seu fazer pedagógico se restrinja à transmissão de conteúdos, recaindo no “aulismo”. Essa concepção as torna defensivas em relação às propostas de renovação pedagógica, no entanto, a necessidade premente que enfatizo, no que diz respeito à função do/a professor/a na contemporaneidade, não significa abdicar dos conhecimentos historicamente elaborados, mas assumir o seu caráter formador numa perspectiva mais ampla, como a criatividade, a sensibilidade, a imaginação e a afetividade que sempre foram secundarizadas do currículo escolar. Para tanto, é preciso também reaver a *ludicidade* dos/as próprios/as professores/as. Assim eles/as se sentirão mais desejosos/as em realizar um trabalho com essas características junto aos seus alunos.

Sobre a formação lúdica do/a professor/a, considero bastante coerente a defesa de Airton Negrini (1998) quando evidencia que não pode ser reduzida a aspectos racionais, ao conhecimento de teorias. Esse pode ser *um* caminho, pois conhecimento somente não basta, apesar de ser uma trilha para a conscientização.

Acrescento o fato de que essas experiências, juntamente com um momento de reflexão sobre elas e a posição assumida frente à vivência lúdica na escola, podem possibilitar as professoras reverem as suas crenças, a partir da instauração das dúvidas, do desafio de caminhar por lugares ainda incertos. Nesse sentido, as crenças podem ser mobilizadas a partir da atitude aprendente, flexível do educador em relação a questionar as suas “verdades”. Desestabilizar as “certezas” que temos também constitui movimento de formação para os educadores.

Após a análise das crenças das professoras sistematizadas ao longo desse trabalho, é possível assinalar que a *ludicidade* e as atividades lúdicas na escola são consideradas secundárias no processo pedagógico. Essa desvalorização é decorrente de vários fatores. São eles:

- a vivência lúdica, na visão das professoras encontra-se limitada ao uso de atividades como jogos e brincadeiras, o que, nas suas convicções, só justifica a sua utilização na sala de aula se for para o reforço ou avaliação de conteúdos, pois é a sua aquisição a

prioridade da escola;

- diante dessa supremacia dos conteúdos, os/as professores/as se cobram e são cobrados a cumprirem os assuntos estabelecidos para a etapa de ensino em que trabalham. Dessa forma, são estabelecidos horários rígidos para cada atividade e, nesse sentido, o tempo disponibilizado para as atividades lúdicas se restringe ao recreio, que a cada dia se encontra mais restrito, e uma parte do período das sextas-feiras, com o objetivo de descanso. A realização de um trabalho pautado na *ludicidade* também é dispensada, diante da convicção de que realizar um trabalho junto *com* os/as alunos/as, discutindo, arriscando, é um desperdício de tempo, o que as faz optarem por prática mais disciplinar, de exposição oral, cabendo aos alunos participarem com as respostas e atividades que lhes são solicitadas pelo professor. Dessa forma, o tempo de planejar também não é utilizado, geralmente, para organização de atividades lúdicas a serem feitas com as crianças, nem com propostas que possam ter a espontaneidade, o respeito às diferenças, a imaginação, a criatividade, a participação, a iniciativa, a alegria, a curiosidade, o questionamento de concepções e estratégias suas e dos colegas para a efetivação da aprendizagem.
- por último, a desvalorizando da *ludicidade* e das atividades lúdicas é mais intensa se a escola for voltada para a formação das crianças das camadas populares, pois as professoras crêem que esses elementos são “perdas de tempo”, já que essas crianças, além de serem mais carentes culturalmente, e pelo fato de a escola necessitar suprir essa privação, os seus comportamentos, violentos e indisciplinados, também limitam a experiência lúdica com esses/as alunos/as.

Ainda nesse terreno da disciplina, desvalorização da manifestação lúdica na escola, principalmente em sala de aula, também ocorre pela crença de que a sua presença instiga a indisciplina. Essa crença é decorrente do movimento, da expressão de alegria, da absorção que, geralmente, ocorrem quando se utilizam atividades com esse cunho. Diante dessa convicção, percebi a dificuldade que as professoras têm em realizar um trabalho em que as crianças exerçam um papel mais ativo, em que mantenham um contato mais intenso com os/as colegas. Essas questões fazem com que elas neguem ou minimizem a importância de um trabalho lúdico. Tal crença decorre do processo de escolarização, guiado pela tendência tradicional, que, certamente, perpassou a formação dessas profissionais, que supervaloriza a disciplina, a transmissão de conteúdo, a homogeneização e nega a espontaneidade, a diferença, a flexibilidade, a incerteza dos resultados, a relevância no processo e não somente no produto. Diante disso, a presença da *ludicidade* é recusada, pois essa busca romper, entre

outros aspectos, com a rigidez dos tempos cronometrados e com os papéis estereotipados.

Por acreditar que o trabalho do/da professor/a caminha no sentido de *educar*, e não simplesmente transmitir conteúdo, considero que a *ludicidade* e as atividades lúdicas são algo imprescindível para a realização de um trabalho educacional significativo. Os problemas que as professoras enfrentam são muitos e de naturezas diferentes. Nesse sentido, a consecução de uma práxis lúdica também é importante para os/as educadores/as, pois, ao assumirem uma perspectiva mais flexível e criativa na realização do seu trabalho, eles/elas também se sentirão mais satisfeitos e inteiros na realização do seu fazer pedagógico e assim conseguirão assumir mais criativamente e esperança as exigências que se apresentam. Além do mais, como convencer o estudante de que a escola é um ambiente prazeroso e rico, se o professor não consegue transmitir prazer na sua vivência nessa instituição, no trabalho que realiza?

As crenças não são imutáveis. Assim, trazê-las à tona não é “culpar” as professoras pelos males da educação, mas demonstrar como essas convicções, associadas a outros mecanismos, interferem na elaboração e perpetuação de ideais que nem sempre são os mais adequados para a efetivação de um processo educativo de qualidade para as crianças pobres.

Ao mesmo tempo, constato que o movimento realizado pelas *ludicidade* e as atividades lúdicas é exatamente romper com esses estereótipos presentes na sala de aula, pois mexe com a linearidade das crenças, por exemplo, em relação ao papel que professores e alunos assumem no processo pedagógico: professor que transmite, aluno que absorve. Esse aspecto causa desconforto em alguns/mas professores, pois é com essas “verdades” que foi possível construir a sua compreensão do trabalho educativo. Ainda sobre os estereótipos, em vários momentos durante a fala das professoras, em especial de Teresinha e Margarida, ficou clara a sensação de desconforto que lhes causa quando se propõem a fazer atividades lúdicas; inclusive é essa sensação que determina continuar ou não um trabalho com esse caráter.

Um aspecto que considero relevante e que, na minha compreensão, pode ser considerado um fator que justifica a resistência de algumas professoras em realizar um trabalho pautado na *ludicidade*, diz respeito ao fato de que a incorporação desse elemento à prática pedagógica não significa somente modificar as suas convicções sobre esse aspecto contingencialmente, mas incita a mexer em toda a sua rede de crenças sobre o processo educacional, que abrange sua visão de educação, escola, papel assumido por professores e alunos, processo de ensino-aprendizagem etc. Diante dessa fato, de que alterar um dos componentes interfere em toda a estrutura do sistema de crenças, a viabilização de um trabalho lúdico não é fácil de ser congregado no trabalho docente, pois incita outra forma de sentir, pensar e agir, o que justifica a presença do tradicionalismo no fazer de muitos/as

educadores/as, pois foi assim que aprenderam a exercer o seu papel educacional, mas, ao mesmo tempo, é algo possível e enriquecedor.

Por essa análise, é possível também sinalizar a marcante presença dos pressupostos tradicionais no trabalho pedagógico da maioria das professoras. Essa presença justifica-se porque tal tendência oferece ao professor maior segurança, pois estabelece papéis bem determinados entre educandos/as e educadores/as, frente ao tratamento com os conteúdos, o ensino etc. Já a *ludicidade* corta essa polarização, pois, tanto o/a professor/a quanto o/a aluno/a assumem um papel ativo na elaboração do conhecimento, estabelecem uma relação mais horizontalizada, o que, diante das crenças dos/as professores/as, torna o trabalho pedagógico mais difícil e, ainda, na compreensão de alguns deles/as, muitas vezes, inviável. Assim, optar por continuar com um trabalho tradicionalista é mais tranquilo e fácil, pois não mexe com seu sistema de crenças.

Diante do fato de a crença não ser um aspecto consciente para o indivíduo, a necessidade de transformá-la é algo complexo. Ponto fundamental é trazê-la para o nível da consciência, para assim poder avaliá-la e, se necessário, redimensioná-la. Esse não é um movimento fácil, pois a rotina, e a execução quase mecânica, dificultam observar, refletir e questionar os valores e atitudes que perpassam o trabalho que realizam cotidianamente. Diante do fato de as crenças serem elaboradas a partir de um contexto sociocultural, esse processo de modificação também poderá ser mais eficaz, se realizado coletivamente, mediante o questionamento, pois, como nota Eugenio Ramos (1997), as crenças não são imunes a dúvidas e desequilíbrios. Dessa forma poderão se estabelecer o diálogo e o acesso a outros pontos de vista, que a serem enriquecido com os estudos elaborados pelas diferentes áreas do conhecimento.

Quando afirmo a importância de um trabalho profissional diferente, que torne a práxis pedagógica do professor mais significativa para si e para os educandos, não desconsidero que esse processo é doloroso, permeado por dúvidas, medos e conflitos, haja vista não ser fácil abrir mão das nossas certezas, presentes há décadas, na prática dos professores. Além do mais, para tentar mudar essas crenças temos que focalizar não somente os professores, como categoria, mas é necessário atentarmos para todo o imaginário social que cristaliza um entendimento da profissão docente, que tanto influencia como é influenciado pelas convicções das professoras.

Ao constatar as crenças dessas professoras e agrupá-las em bloco, não objetivei negar as diferenças que caracterizam o trabalho de cada uma delas, nem compará-las entre si. Também, ao retratar algumas de suas crenças e analisar sua relação com a vivência da

ludicidade e das atividades lúdicas, não almejei inculpá-las pelo retrato da educação, muito menos da escola pública em que ensinam. Assim, essas crenças, também retratam um pouco da cultura escolar, que exerce forte influência para a presença e/ou prorrogação das convicções.

Para a concretização deste estudo, algumas dificuldades se apresentaram com maior nitidez. A primeira diz respeito à (auto)biografia, pois, diante da resistência das Professoras Teresinha e Margarida em narrar as suas trajetórias, pois limitou a possibilidade compreender onde se alicerçam e/ou originam algumas convicções a partir do itinerário de cada uma delas. Essa resistência não ocorreu diante de uma expressão clara em que elas se posicionaram dizendo que não o fariam, mas sim diante das estratégias utilizadas, como descrever somente dados objetivos sobre si mesmas, sendo que Teresinha assim o fez nas duas vezes em que se dispôs. É importante esclarecer que foi entregue a todas elas um roteiro orientando os principais pontos a serem abordados (conforme Apêndice B)

Tentando entender o significado dessa reação das referidas professoras, ousou afirmar que, no caso de Margarida, ficou mais claro a sua não-valorização à atividade, o que não a fez disponibilizar tempo para fazê-la com esmero. Esse julgamento se baseia em dois fatos: o primeiro é que ela só fez o seu relato três meses depois do tempo estabelecido, sendo necessário entregar as orientações mais de uma vez, porque ela perdia, e precisei pedir inúmeras vezes para que fizesse esse trabalho. Já no caso de Teresinha, essa análise é mais obscura, pois não fica evidente se seria uma dificuldade de escrever, de descrever sobre si mesma e assim se expor a uma avaliação do(s) outro(s), de não querer relembrar algum acontecimento, de não achar que tenha nada de valioso para ser dito ou, ainda, de não valorizar o que estar sendo solicitado.

Diante disso, penso que a utilização da história de vida para conhecer o itinerário das professoras pudesse ser mais enriquecedor do que a utilização da (auto)biografia, o que também dependeria da disponibilidade das professoras. De alguma forma, no caso de Margarida, a entrevista minimizou essa lacuna desse recurso metodológico. Já no caso de Teresinha, eu não sei se também a história oral surtiria efeito, diante das resistências que se apresentaram em vários momentos.

A escassez teórica no campo das crenças na área pedagógica também foi uma dificuldade que se tornou notável nesse estudo. Dessa forma, a delimitação do seu conceito ainda é algo recente no campo científico, fazendo com que a base teórica para a efetivação desta pesquisa tenha se dado, principalmente, a partir de teses que vêm, nos últimos anos,

tentando compreender onde os/as professores/as alicerçam para pensar e agir de determinada maneira.

Outra dificuldade interligada à anterior foi a dúvida, em alguns casos, se algo realmente constituía como crença ou saber. Essa dificuldade ocorreu, especialmente, com as professoras que possuíam um pouco mais de conhecimento teórico da prática pedagógica, como nos casos de Cândida e Mariazinha. Quanto à Margarida, a sua naturalidade e o pouco acesso às discussões pedagógicas demonstravam mais claramente as suas crenças. Essa dificuldade talvez seja fruto também do fato de os saberes se cristalizarem e tornarem-se crenças, como anota Rita de C. Silva (2000).

Por fim, outra dificuldade foi quanto a sistematização em relação às crenças sobre a *ludicidade*, diante do seu caráter subjetivo. Nesse sentido, tornou-se necessário observar as aulas das professoras em diferentes momentos, tentando perceber tanto aspectos que se caracterizassem como lúdicos, quanto os que dificultavam a presença da *ludicidade*. Assim, a partir desse recorte da complexidade do fazer educativo, busquei demonstrar as crenças sobre as atividades lúdicas, mas também como, diante da compreensão de educação, de escola, de infância e do trabalho pedagógico, como as convicções sobre *ludicidade* se apresentavam.

É também importante explicar alguns limites desse trabalho no que se refere ao tempo. Mesmo tendo ficado alguns meses em campo realizando as observações, diante da necessidade de cumprir os créditos e os trabalhos exigidos para a realização desse programa de pós-graduação, as minhas idas à escola – em torno de dois a três dias semanais – ficava dividido em observar as quatro professoras. Com isso, certamente, perdi elementos importantes de análise para a discussão dessa temática.

Outra influência do tempo na qualidade do trabalho se refere ao fato de ter sentido a necessidade de esclarecer alguns elementos que se apresentaram na análise dos dados, o que faria com que eu conseguisse ir mais fundo em algumas crenças. Ainda nesse aspecto, desejei contribuir no trabalho realizado pelas professoras em relação às questões e angústias demonstradas por elas, especialmente no campo da ludicidade e das atividades lúdicas. No entanto, espero, em breve, está dando esse retorno.

Reconheço a limitação deste estudo, ainda, no aspecto de que se encontra presente a minha leitura dos fatos observados, das falas e da escrita das professoras, o que é *uma* possibilidade de compreensão, pois não posso desconsiderar que tal análise não deixa de ter um grau de subjetividade, por mais que eu tenha me policiado nesse sentido; inclusive, o diálogo com a teoria buscou delimitar e justificar algumas das minhas análises. Outra limitação diz respeito à própria periodicidade da ciência, que me permite afirmar que essa

compreensão foi a possível de ser feita nesse momento histórico, com a minha compreensão de mundo e com o respaldo teórico disponível, o que poderá não ser a mais adequada, futuramente.

Como contribuição teórica no campo das crenças, penso ter esse estudo concorrido no sentido de ajudar a esclarecer o seu conceito, no sentido de que, ao analisar as crenças das professoras, três características (penso) poder vir a acrescentar, o que poderá ajudar melhor a compreensão e delimitação desse campo de estudo. São elas:

- **as crenças que os/as professores formulam sobre o processo pedagógico não se separam das questões pessoais, mas a ela se misturam, pois suas convicções são fruto das vivências pessoais e profissionais.**

Essa característica foi percebida por mim durante essa pesquisa de campo com as professoras, mas também por meio das conclusões elaboradas por Nelson Rui Bejarano (2001), em sua tese de doutoramento. Neste trabalho, o autor percebe a influência das variáveis “menos acadêmicas” no desenvolvimento dos professores iniciantes. Por variáveis “menos acadêmicas” ele denomina, as “[...] experiências vividas por esses professores antes de ingressarem no curso de licenciatura” (p. 235)

Em relação às minhas observações, essa característica foi percebida pelo contato que estabeleci com cada professora, conhecendo um pouco suas aspirações, dificuldades, interesses, relações com os colegas, com a vida e consigo mesmas. Nesse momento, evidenciei no trabalho que as professoras realizavam frente ao conteúdo, que as estratégias de ensino e a relação que estabeleciam com as crianças e suas famílias estão permeadas não somente pelos saberes ligados a sua formação profissional, mas, também, por suas características pessoais.

Assim, percebo que as variáveis “menos acadêmicas”, a que Nelson Bejarano (2001) se refere, dizem respeito mais diretamente aos aspectos da profissão, mesmo quando ainda não ingressaram nos cursos que oferecem essa formação, como é possível constatar na análise que faz de elementos como opção pela docência e ambiente cultural familiar. Acrescento, nesse sentido, que as crenças profissionais envolvem componentes subjetivos que não se relacionam diretamente ao exercício profissional. Nesse sentido, defendo a idéia de que na prática pedagógica, no que se refere aos julgamentos, explicações, interpretações e, também as atitudes tomadas a partir das crenças do/a professor, não se encontram presentes apenas as que se referem aos aspectos profissionais, mas também as que foram formuladas na sua trajetória pessoal. Esses aspectos também se unem para originar essas convicções, e é justamente porque essas experiências e formas de sentir e interpretar os fatos não se repetem

que as crenças são individuais. Com isso acredito que determinados professores/as podem ter uma mesma crença, mas são diferentes as referências que constituíram aquela convicção.

Dessa forma, considero que as crenças, assim como os saberes dos/as professores/as, como argumenta Maurice Tardif (2002), são *existenciais*, no sentido de que são constituídas a partir do que se acumulou em termos de experiência de vida e foram elaboradas a partir da sua forma de sentir, pensar e atuar no/sobre o mundo. Nesse sentido, o autor declara:

[...] Ele é um “sujeito existencial” no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um “ser-no-mundo”, um *Dasein* (Heidegger, 1927), uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida com e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história. (p. 103-104)

Acredito, também, que a identidade pessoal do/a professor/a se encontra perpassada pelas suas vivências profissionais. Nesse sentido, considero relevante citar como exemplo principal dessa constatação a atitude da Professora Mariazinha, que, conforme ela mesma demarca, a sua relação com a docência é permeada pela experiência de ser mãe de uma criança especial. Percebi que, em relação a essa professora, o seu interesse em se conhecer, a ela possibilita maior abertura em buscar conhecer os alunos, como seres diferentes, nem por isso com menor valor.

- **As crenças são pensadas a partir de uma interpretação parcial da realidade, mas que são usadas para explicar genericamente diferentes situações, sem um conhecimento mais sistematizado do fato.**

Essa segunda característica diz respeito ao caráter de generalização das crenças. Essa propriedade ocorre diante da interpretação que generaliza algo contingente, que pode ter ocorrido somente uma vez. Essa característica é resultante do fato de que as convicções naturalizam o que parece estranho, o que, de alguma forma, está associado à característica da segurança que as crenças nos proporcionam.

Essa generalização ocorre pelo aspecto pragmatista das convicções, que buscam controlar diferentes setores sem maior compreensão dos porquês, que podem ser heterogêneos. Os principais elementos da pesquisa que me fizeram perceber essa característica foram o posicionamento generalizado das professoras, por exemplo, em relação às crianças e seus membros familiares; a função da escola; as convicções sobre o trabalho docente, à *ludicidade* e às atividades lúdicas. Tal generalização, diante de um comportamento, fato ou experiência, por exemplo, torna-se visível, quando se utiliza termos, como, todos e nunca. Essa marca das crenças é perigosa, porque pode nos levar a enganos, diante da questão

de que a interpretação de um recorte da realidade não é a verdade em si, pois é um conhecimento parcial. Além do mais, não se reflete sobre as causas, nem tampouco sobre os efeitos dessa generalização, o que faz gerar a característica seguinte.

➤ **As crenças influenciam na criação de estereótipos.**

Esse aspecto, extremamente ligado à generalização, demonstra a dimensão ideológica das crenças, pois a estereotipação é decorrente de um conhecimento sem maior fundamentação e análise. Desse modo, perpetuam-se compreensões e comportamentos que, muitas vezes, limitam ou desvirtuam determinado objeto, sujeito e práticas.

A pesquisa demonstrou mais fortemente os estereótipos das convicções das professoras quando essas se referiam aos alunos e famílias das camadas populares, na relação educando-educador e também em relação à *ludicidade* e às atividades lúdicas. Essas crenças encontram-se permeadas por idéias negativas e/ou fechadas, sendo que, muitas vezes, são desprovidas do conhecimento real dessas questões. Mesmo sem esse conhecimento mais aprofundado, essas convicções se multiplicam, exercendo forte poder na prática pedagógica dessas professoras no momento em que norteiam o trabalho que elas realizam como se fossem a “própria realidade”. No sentido da vivência lúdica, cito, por exemplo, a convicção de que essa cria bagunça. Esteriótipos como esse interferem na restrição ou ausência da presença da *ludicidade* na escola e, em especial, na sala de aula.

Esclareço que o conhecimento científico também tem um caráter generalizante. No entanto, diferencia-se das crenças, no sentido de que as convicções generalizam sem uma análise mais sistematizada, por isso mesmo, cria os estereótipos; já na ciência, isso ocorre através de métodos que utilizados num sistema de amostragem, tenta explicar e justificar todo um fenômeno. É nesse sentido que podemos afirmar que as ciências criam paradigmas.

Nesse processo de pesquisa, também constatei a carência teórica das professoras em relação aos novos saberes trabalhados na área pedagógica, principalmente no campo da *ludicidade*, sendo a Professora Mariazinha a que demonstrou maior conhecimento sobre o assunto. Assim, as demais professoras expressaram quão superficiais são as suas compreensões sobre essa área, o que as faz declarar como importante o elemento lúdico no processo de escolarização, mas, ao mesmo tempo, não sabem justificar a sua relevância e, principalmente, as suas atitudes são, na maioria das vezes, contrárias ao que divulgam. Diante dessa verificação dos fatos, um questionamento surge: será que se as professoras tivessem um conhecimento mais elaborado sobre a *ludicidade* e as atividades lúdicas para o processo de desenvolvimento das crianças, isso as instigaria a estruturarem seu trabalho no elemento lúdico? Até onde o acesso a esse conhecimento permite uma posição diferenciada?

Durante a realização deste trabalho, estive atenta a esse aspecto, especialmente no que se refere à prática da Professora Cândida, haja vista ser a única que é graduada em um curso superior próprio para o trabalho com as séries iniciais. Nesse sentido, mesmo sem uma análise mais aprofundada da questão, a partir da posição assumida por ela, observei que o acesso a informações, juntamente com seu entendimento de educação, a ela possibilita atitude mais dialógica no que se refere à relação professor-aluno-conhecimento. Sobre a sua posição diante das atividades lúdicas e da *ludicidade*, percebi que, mesmo estando presente a utilização de jogos no trabalho realizado pela professora, esses se limitavam ao trabalho com os conteúdos. Ao mesmo tempo, também notei que, nas graduações da professora, Pedagogia e Letras, não houve discussão mais elaborada sobre a importância da estruturação de um trabalho pautado no elemento lúdico; sem esquecer ainda, como a própria afirmou, durante seu período de formação, que não houve a possibilidade de vivenciar atividades com características lúdicas. Dessa forma, o fato de possuir um curso superior pouco diferencia Cândida em relação ao acesso às discussões teóricas sobre a *ludicidade*, mas, ao mesmo tempo, faz que questione suas atitudes pedagógicas. Exprimo isso, porque, em vários momentos, ela demonstrava um incômodo diante do seu trabalho. Nesse sentido, questiono até onde esse incômodo é fruto da sua formação acadêmica ou de sua inquietação pessoal. Indago, ainda, até onde o acesso ao conhecimento possibilita uma forma de atuação pedagógica inovadora. Com tais questionamentos, busco explicitar a carência de mais estudos sobre o papel das crenças no fazer pedagógico dos/as professores; e, esclareço que não foi esse o foco desta pesquisa.

Diante da discussão feita ao longo deste ensaio, a formação dos/as professores/as foi algo que subliminarmente se apresentou com bastante força, em diferentes aspectos. Tanto no que se refere à temática específica quanto em relação às convicções sobre o processo ensino-aprendizagem em geral, constatei que esses cursos não levam em consideração as crenças que os/as professores ou futuros/as professores guardam no seu processo identitário. Desse modo, perante a força que as convicções exercem no trabalho que os/as professores/as realizam, muitas das teorias que são discutidas nesse período não interferem efetivamente na prática pedagógica das educadoras, porquanto as crenças selecionam os saberes que consideram relevantes.

Apesar dessa constatação, todavia, os conhecimentos reunidos pelas várias ciências, ainda são, geralmente, considerados a única verdade em que se sustentam esses cursos. Trazer à tona essas crenças, refletindo sobre elas, pode ser uma possibilidade de modificar ou, ao menos, tornar mais conscientes, algumas crenças que interferem nas decisões e atitudes

tomadas em sala de aula. Para tanto, é necessário aprendermos a trabalhar com as incertezas, com o desconhecido se quisermos nos aproximar dessa complexidade que é o trabalho pedagógico.

Assim, tomando em consideração o papel que exerço em cursos de formação de professores, espero que este estudo possa contribuir para estabelecer uma discussão sobre esses cursos, enriquecendo e aprofundando os conhecimentos respeitantes ao trabalho pedagógico, em especial, no que se refere ao campo da *ludicidade* e das atividades lúdicas. Também tenho na mente o fato de que o período e o empenho dedicado à realização desse trabalho não se esgotem com a realização deste escrito, mas que a minha práxis junto aos/às meus/minhas alunos/as possa ter maior intervenção na qualidade do trabalho que realizo – no sentido da alegria, da entrega, do diálogo, do vínculo, do sentido e do prazer – para que assim possa influenciar também no trabalho que eles exercem como educadores.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.) **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. 6ed. São Paulo: Summus, 1983.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000
- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2000
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 4 ed. São Paulo: Ars Poética, 1994
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995
- ALVES, Iron Pereira. Escola, família e o aluno trabalhador: a descontinuidade do processo educativo. **Revista da FAEEBA**. Faculdade de Educação da Bahia – Ano 8, nº 11 (jan./jun 1999) Salvador, 1999
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Práxis)
- ANTUNES, Celso. A teoria das inteligências múltiplas e as brinquedotecas. In: SANTOS, Santa Marli P. dos (Org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001
- ANTUNHA, Elsa L. G. “Jogos sazonais” – coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais”. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1996.
- ARAÚJO, Miguel Almir L. de. Educação e Cultura. Educação e Identidade Cultural. **Revista da FAEEBA**, Salvador-BA, nº 6, jul/dez, 1996
- ARAÚJO, Miguel Almir L. de. Educação e Cultura. In **Educação e Identidade Cultural: a fecundidade das manifestações artístico-culturais na educação no processo de afirmação da identidade cultural** - Dissertação de Mestrado. Salvador-BA: UFBA, 1996 p. 75-87
- ÁRIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel G. (Org.) **Da Escola carente à escola possível**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1991 (Coleção Educação Popular, nº 8)
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2000

- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis, RJ:Vozes, 2004.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ATTA, Dilza. O acompanhamento pedagógico do trabalho escolar. *In: Revista de Educação CEAP.* Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, a. 10, n. 1. pp. 19-29.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem.** 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação.** Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora. 2002. (Série Pesquisa em Educação. v. 3)
- BARRETO, Maribel. O. Piaget e Vygotsky: fundamentos para uma educação lúdica. **Cadernos de Pesquisa/Núcleo de Filosofia e História da Educação.** V. 02 n.1. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação e Pesquisa. 1998 1-144
- BATISTA, Anália Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. *In: CODO, Wanderley (coordenador). Educação: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.* Petrópolis, RJ: vozes, Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- BAUDELLOT, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola.** 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993
- BEJARANO, Nelson Rui Ribas. **Tornando-se professor de física: conflitos e preocupações na formação inicial.** 2001. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BEJARANO, Nelson Rui Ribas; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. *In: Ciência & Educação.* v. 9, n.1, p. 01-15, 2003
- BEJARANO, Nelson R. R. Professor de ciências novato, suas crenças e conflitos. **Investigações em Ensino de Ciências** Porto Alegre, vol. 8 Vol. 8, N. 3, dez. 2003. Seção Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Seção 3. Acesso em: 02 ago. 2004.
- BELLO, Isabel Melero. Contribuições das histórias de vida profissional na formação de professores: limites e possibilidades. *In: Cadernos de Educação.* UNIC – CPG, v. 7, n. 1 - 2003

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: criança, o brinquedo, a educação**. Tradução Marcos V. Mazzari; direção da coleção Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1984 (Novas buscas em educação; 17).
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994 (Coleção Ciências da Educação) v. 12
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 (Ciências sociais da educação)
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências**. Brasília: Senado, 1990
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998
- BRASIL. **Referencial para Formação de Professores**. Ministério da Educação e do Desporto.. A Secretaria, Brasília: MEC/SEF, 1999
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Tradução Gisela Wajskop 2. ed. São Paulo: Cortez: Cortez, 1997 (Coleção questões da nossa época).
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e companhia**. Trad. Maria Alice A. Sampaio Dória; ver. Técnica de Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2004.
- BUENO, Belmira A. Oliveira – **Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério**. São Paulo: USP, 1996, Tese de Livre Docência, mimeo.
- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 6 ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção questões da nossa época; v. 19)
- CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.) – **A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998.

- CELY, Elena Bautista. Brinquedoteca: espaço lúdico de educação e lazer. *In*: SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Trad.: Ruth R. Josef. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1987 (Novas buscas em educação; 29)
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998 (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 16)
- CODO, Wanderley; VASQUEZ-MENEZES, Iône. Educar, educador. *In*: CODO, Wanderley (coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e Afetividade. *In*: CODO, Wanderley (coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- COMÊNIO, Jan A. **Didática Magna**. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957
- CORAZZA, Sandra Mara. **História da Infância sem fim**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. (Coleção fronteiras da educação).
- CORRÊA, Vera. **Globalização e Neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996a
- COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996b.
- COULON, Alain. **A Escola de Mariazinha**. Tradução Tomás R. Bueno. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- CUNHA, Maria Isabel da – Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *In*: **Revista da FE/USP**, v. 23, n. ½, jan./ dez. 1997, pp. 185/195.

- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.
- DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- DEMO, Pedro. **Educação e Desenvolvimento: mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa**. Campinas, SP: Papirus, 1999 (Coleção Papirus Educação)
- DINIZ, Gleidemar J.R. **Psicodrama Pedagógico e teatro-educação: seu valor psicopedagógico**. São Paulo: Ícone, 1995
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 2 ed. Campinas-SP: Papirus, 1988. 150p.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Fundação Carlos Chagas. Ed. Autores Associados.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NOVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação, v. 3).
- FALCÃO, José Luiz Cirqueira. *Ludicidade*, jogo, trabalho e formação humana: elementos para a formulação das bases teóricas da “Ludocapoeira”. *In*: PORTO, Bernadete de Souza (Org.) **Ludicidade: o que é mesmo isso?**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; Gepel, 2002.
- FERNANDES, Renata Sieiro. **Entre nos, o sol: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal**. Campinas, SP: Mercado de Letras: S’ao Paulo: Fapesp, 2001
- FERREIRA, Aurélio. **Novo Aurélio século XXI: O dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FIORENTINI, Dário; SOUZA JR. Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *In*: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.) **Cartografias do Trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)
- FONTANA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? NÓVOA, António (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992. pp:171-197
- FOUCAULT, Michel. Os Corpos Dóceis *In* **Vigiar e punir : história da violência nas prisões** 8 ed. (trad. Lígia M. Pondé Vassallo) Petrópolis- RJ: Vozes, 1987. pp. 125-152

- FREIRE, Paulo. & GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogos**. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1993. p.10
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997 (Coleção Leitura).
- FREITAS, Marcos Cezar de. & KULMANNN Jr. Moysés. (Orgs.) **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Brincadeiras e brinquedos na TV para crianças: mobilizando opiniões de professores em formação inicial. *In*: KISCHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GALEFFI, Dante Augusto. **Filosofar & Educar: inquietações pensantes**. Salvador: Quarteto, 2003.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (Educação e conhecimento)
- GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial magistério, 1998
- GARCIA, Regina Leite. Múltiplas linguagens na vida: Por que não múltiplas linguagens na Escola? *In*: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Múltiplas linguagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000
- GENTILI, Pablo A.A., SILVA, Tomaz, Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 2ª Edição. Editora Vozes. Petrópolis, R.J., 1994.
- GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 5 ed. Petrópolis:Vozes, 1995 (Coleção estudos culturais em educação)
- GENTILI, Pablo. **A Falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões de Nossa Época; v.61)
- GIORGI, Cristiano Di. **Escola Nova**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1992, Série Princípios, v. 18

- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, Icléia Rodrigues de Lima. **A escola como espaço de prazer.** São Paulo: Summus, 2000
- GRESSLER, Lori. **Introdução à Pesquisa.** São Paulo: Loyola, 2003.
- GUERREIRO, Laureano. **Educação e o sagrado: a ação terapêutica do educador.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003 (Educação e Transdisciplinaridade; v. 3)
- GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. *In:* AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas.** 4 ed. São Paulo: Summus, 1996.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** 7 ed. São Paulo: Paz e Terra
- HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. *In:* NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores.** 2 ed. Porto: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação), 1995
- HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, António – (Org.) **Vida de Professores.** Porto: Porto Ed., 1992
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. (Org.) **A Educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.
- KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis: o jogo, a criança e a educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1998a (Biblioteca Pioneira de ciências sociais. Educação. Série a pré-escola brasileira)
- KISCHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998b.
- KISCHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999
- KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 1993

- KREUTZ, Lúcio. Magistério: Vocação ou profissão?. **Educação em Revista**. Nº 3. belo Horizonte, jun.1986, pp. 12-16.
- KRÜGER, Helmuth. **Introdução à psicologia social**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de psicologia, v. 12)
- LEONTIEV, Alixes N. Os princípios psicológicos da brincadeira Pré-escolar. VYGOTSKY, L.S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 1989.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)
- LOGUERCIO, Rochele de Quadros; DEL PINO, José Cláudio. Os discursos produtores da identidades docentes. In: **Ciência & Educação**. v. 9, n.1, p. 17-26, 2003
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Desenvolvimento dos estados de consciência e *ludicidade*. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.) **Ludopedagogia**. Ensaios 1: Educação e *Ludicidade*. Salvador: UFBA/FACED/ Programa de Pós-Graduação em Educação. V. 1, 2000
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, *ludicidade* e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.) **Ludopedagogia**. Ensaios 1: Educação e *Ludicidade*. Salvador: UFBA/FACED/ Programa de Pós-Graduação em Educação. V. 1, 2000
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade* e atividades lúdicas – uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.) **Ludicidade: o que é mesmo isso?**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; Gepel, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Sensação de plenitude. **Edulud**. Tue, 5 abr (2005). (e-mail) Disponível em <www. Grupos.com.br/edulud.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial: nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000
- MACHADO, Marina M. **O brinquedo sucata e a criança: a importância do brincar**. Atividades e materiais. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papyrus, 1990. (Coleção corpo e motricidade)

- MARCELLINO, Nelson. (Org.) **Lúdico, educação e educação física**. 2 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003 (Coleção educação física).
- MARTINS, Maria Aparecida. **Primeira lição: uma cartilha metafísica**. Vida e consciência. 1999.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha; OLIVEIRA, Renato José de. **Ciência(s) da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 (O que você precisa saber sobre)
- MELLO, Guiomar Namó. **Magistério de 1º grau**. São Paulo: Cortez/Cortez Associados, 1982.
- 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**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 (Coleção Temas Sociais)
- MIRANDA, Simão de. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Papyrus Educação).
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. *In*: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). **Formação dos Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EdUFSCar/INEP, 1996
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Ed., 1992.
- MORAES, M^a Cândida. **O Paradigma educacional emergente**. 7 ed. Campinas: Papyrus, 1997. (Coleção Práxis)
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- MOYLES, Janet R. **Só brincar?** : o papel do brincar na educação infantil.; trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NACARATO, Adair M; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente, bastidores e trabalho indivisível... abrindo as cortinas. *In*: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.) **Cartografias do Trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)
- NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.

- NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna**. Trad. Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001 (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia).
- NEGRINE, Airton. **Terapias corporais: a formação pessoal do adulto**. Porto Alegre: Edita, 1998
- NEGRINI, Airton R. *Ludicidade* como ciência. In: SANTOS, Marli Pires dos. (Org.) **A Ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- NÓVOA, António(Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1991.
- NÓVOA, António (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992.
- NÓVOA, António (Coord.) **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.
- NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995b. (Coleção Práxis)
- NÓVOA, António (Coord.) **As organizações escolares em análise**. 3 ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1999.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- OLIVEIRA, Sidney Nilton de. Algumas Críticas à Gestão da Qualidade em Educação. **Revista da FAEEDBA**. Faculdade de Educação da Bahia, Universidade do Estado da Bahia – Ano 7, nº 9 Salvador, 1998)
- OLIVEIRA, Sidney Nilton de. Família e educação escola no contexto neoliberal. **Revista da FAEEDBA**. Faculdade de Educação da Bahia – Ano 8, nº 11 (jan./jun 1999) Salvador, 1999)
- OLIVEIRA, Woshington Carlos. Ludicidadania. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Ludicidade: o que é mesmo isso?** Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; Gepel, 2002
- OLIVEIRA, Woshington Carlos. Ludicidadania: brincando com educação em direitos humanos na escola. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.) **Ludopedagogia**. Ensaios 1: Educação e *Ludicidade*. Salvador: UFBA/FACED/ Programa de Pós-Graduação em Educação. V. 1, 2000
- OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. Lúdico e Escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, Nelson. (Org.) **Lúdico, educação e educação física**. 2 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003 (Coleção educação física).
- OZMON, Howard A. & CRAVER, Samuel M. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a ação do professor**. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 1995.
- PAJARES, F.M. - Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, **62(3)**:307-32, 1992.
- PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. *In*: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1996.
- PEARCE, Joseph Chilton. **O Fim da Evolução: reivindicando a nossa inteligência em todo o seu potencial**. São Paulo: Cultrix, 1992.
- PENIM, Sonia. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1990. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 2)
- PENIN, Sonia T. de Souza. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. 1 reim. Campinas: Papirus, 1994 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- PEREIRA, Lúcia Helena. *Ludicidade: algumas reflexões*. *In*: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Ludicidade: o que é mesmo isso?** Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; Gepel, 2002
- PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal. **Professoras alfabetizadoras: Histórias plurais, práticas singulares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- PORTO, Bernadete de Souza. **A criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor-alfabetizador**. 2001. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Ceará.
- PRIORE, Mary Del. (Org.) **História das crianças no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000
- QUELUZ, Ana Gracinda. A questão da temporalidade na educação. *In*: FAZENDA, Ivani. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (coleção Práxis).
- RAMOS, Eugenio M^a de França. **A Circunstância e a Imaginação: o ensino de ciências, a experimentação e o lúdico**. 1997. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!** 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998 (Cadernos Educação Infantil, v. 6)

- ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais:** a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: UNIJUÍ, 2000, (Coleção fronteiras da educação).
- ROSA, Sanny S. da . **Brincar, conhecer, ensinar.** São Paulo: Cortez, 1998. – (Questões da Nossa Época; v. 68)
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da educação.** trad. Roberto Leal Ferreira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (Paidéia).
- SÁ, Celso Pereira. **Núcleo Central das Representações Sociais.** Editora Vozes. Petrópolis, R.J., 1996.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor.** Lisboa: Porto Editora, 1995. cap. 3, p. 63-92.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio. **Territórios Contestados:** O currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1998
- SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra, a Professora:** suas crenças, suas ações. Campinas, SP: Alínea, 1998.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997a.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.) **O lúdico na formação do educador.** 2 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1997b.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). **Brinquedoteca:** a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **A Vez e a Voz dos Professores:** contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária. Porto: Porto Editora (Coleção Escola e Saberes; v. 2), 1994
- SAYÃO, Rosely. Qual o melhor, generalista ou especialista? **Presente!** Revista de Educação. ano 13. mar-mai/2005 CEAP – Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica
- SILVA, Rita de C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M^a **Aprendendo a ensinar.** São Paulo: Autores Associados, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000
- SILVA, Dulciene Anjos de Andrade e. **A ludicidade no desenvolvimento da expressão oral:** uma experiência com estudantes da graduação em letras. Dissertação de Mestrado. Salvador, março de 2004. - FACED/UFBA.

- SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano.** (Trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes:** Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Trad. Cátia Aínda Pereira da Silva. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- SOARES, Ilma M^a Fernandes. Para além do cognitivo na formação dos educadores: uma contribuição das atividades lúdicas. In: **Revista de Educação CEAP** – a. 10, n. 3 Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, 2002
- SOARES, Ilma M^a Fernandes. Jogos educativos: uma relação entre a educação e o lúdico ou uma desvirtualização das atividades lúdicas? In: **Ludicidade: O que é mesmo isso?**. Bernadete de Souza Porto (Org.) Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; Gepel, 2002
- SOARES, Ilma Maria Fernandes. **Lugar de Brincar é na Escola:** ideologia, realidade e práxis. Serrinha, 1997. 61 f. Monografia (Especialização em Educação) - FAEEBA/FES, Universidade do Estado da Bahia.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional. In.: **Revista da FAEEBA.** Salvador, n.º 16, pp. 169/178, jul./dez., 2001.
- SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- SUCHODOLSKI, Bogdan, **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 4 ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1992 (Biblioteca do educador; 18)
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Tempos enveredados:** teias da condição do professor. 1998 Faculdade de educação da UFMG: Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais.
- TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e Projeto de mudança em escolas públicas.** Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo, SP: UMESP: ANPAE, 2002.
- VALLE, Lilian do. **A Escola Imaginária.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- VASCONCELOS, Tânia Mara Pereira. Meninos do Serrote: entre a inocência e a maldade. In: **Panorama Acadêmico:** Revista interdisciplinar do Campus IV. Jacobina, dez/2001, vol. 4
- VEIGA, Ilma P. A.; CARDOSO, Maria Helena F. (Orgs.) **Escola Fundamental, currículo e ensino.** 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

- VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v. 5)
- VILLA, Fernando Gil. **Crise do professorado: uma análise crítica**. (trad. De Tália Bugel). Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época/ v. 48)
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981
- WINNICOTT, D.W. **O Brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora. 1994 (Coleção Ciências da educação, vol. 11)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: FILOSOFIA, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO
MESTRANDA: ILMA MARIA FERNANDES SOARES
ORIENTADORA: BERNADETE PORTO

APÊNDICE A**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO**

1. Nome: _____
2. Série que leciona: _____
3. Tel.: _____ E-mail: _____
4. Data de Nascimento: ____/____/____ 5. Estado civil: _____
5. Formação: _____
6. Anos de experiência docente: _____
7. Carga horária nesta escola: _____
9. Já trabalhou em outra etapa de ensino? Qual(is)? Por que está trabalhando nesta etapa? Como se deu esta mudança? _____ _____
10. Já trabalhou em outra escola? () Sim () Não Quanto tempo? _____ _____
11. Atualmente, você trabalha em outro lugar? Caso a resposta seja positiva, especifique o lugar, a natureza (pública ou privada), função: _____ _____
12. Você que escolheu esta escola para trabalhar? () Sim () Não
13. Explique: _____ _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: FILOSOFIA, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO
MESTRANDA: ÍLMA MARIA FERNANDES SOARES
ORIENTADORA: BERNADETE PORTO

APÊNDICE B

(AUTO)BIOGRAFIA

Cara professora,

Inicialmente quero agradecer a você por estar disponibilizando esse tempo (por sinal, tão valioso!) para a realização dessa atividade: a (auto)biografia. Esse recurso de pesquisa foi escolhido porque considero de grande relevância para a compreensão do meu tema de pesquisa, que é as crenças dos professores das séries iniciais sobre ludicidade e atividades lúdicas.

A (auto)biografia consiste na construção de um texto, no qual você deverá relatar sua trajetória, “contar sua história”. Para tanto, enumeramos alguns elementos que deverão nortear seu relato. Esses elementos são importantes para a realização do meu trabalho, mas não pretende bloquear a sua escrita, pois a sua história de vida é única. São eles:

1. como foi a sua infância;
2. sua trajetória escolar;
3. como vivenciou a brincadeira, os jogos na escola e em outros ambientes;
4. como era trabalhado os jogos, as brincadeiras durante o curso de formação;
5. quais os professores/as mais marcante durante sua trajetória, justifique;
6. as experiências mais marcantes em relação a ser professora e a narração de alguma que se refira as atividades lúdicas;
7. como é ser professor/a dessa escola, nessa etapa de ensino (realização, prazeres e dificuldades etc).

Desejo que, ao relembrar da sua história, você sinta prazer, alegria, mesmo sabendo que nem sempre essa trajetória é algo agradável, mas também difícil, doloroso. Por isso, torna-se importante mencionar, no seu texto, os sentimentos/sensações, os detalhes de cada fase.

Muito obrigada!