



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

CONCEIÇÃO SOBRAL

**OS SABERES PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CMEIS – CRE/PIRAJÁ –
SALVADOR**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª Cristina d'Ávila.

Salvador

2012

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Sobral, Conceição.

Os saberes profissionais de professoras da educação infantil nos CMEIS –
CRE/Pirajá – Salvador / Conceição Sobral. – 2012.
183 f.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina D'Ávila.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, Salvador, 2012.

1. Educação infantil. 2. Prática de ensino. 3. Ludicidade. 4. Professores de
educação infantil – Formação. I. D'Ávila, Cristina. II. Universidade Federal da
Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.21 – 22. ed.

Banca Examinadora

PROFA. DRA. CRISTINA MARIA D'ÀVILA TEIXEIRA
Pós – Dr^a em Educação pela Universidade de Montréal Quebec – Canadá.
Professora Adjunta Universidade Federal da Bahia.
Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia.
ORIENTADORA

PROFA. DRA LIANA GONÇALVES PONTES SODRÉ
Pós - Dra em Educação – pela Universidade Federal Fluminense
Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia

PROFA. DRA. ANA KÁTIA ALVES DOS SANTOS
Dra em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia

PROFA. DRA. LIGIA LEÃO DE AQUINO
Dra em Educação pela Universidade Federal Fluminense
Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

PROFA. DRA. ANA PAULA SILVA DA CONCEIÇÃO
Dra em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia

Dedico este trabalho a memória da minha amada e saudosa avó, meu exemplo de mulher e mãe. Que me acolheu deste o primeiro momento em que me viu e me amou sem restrições e incondicionalmente.

Aos meus amados Mosqueteiros: Rick, Dudu, Cello e Davi, e, é, por eles, que sou quem sou! E somente com eles posso ser eu mesma, e sendo eu mesma, reacendo todos os dias a criança sapeca, alegre e otimista que existe dentro de mim. E nós cinco juntos representamos o Amor incondicional, a verdade, a luta, a união e juntos somos grandes e únicos! Amo vocês demais!

Ao meu parceiro do jogo vida e do amor, Ademar Neto. Que junto comigo acreditou nesse sonho deste o início, e por várias vezes não me permitiu desistir, sempre incentivando e apostando na minha capacidade. Com afeto, paciência, amor, carinho e muita compreensão suportou, as minhas ausências, nervosismo, impaciência. Por isso, e por tantas outras coisas, que só nos dois sabemos à minha eterna gratidão e o meu amor sincero.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa concretiza um sonho pessoal e profissional que consegui efetivar a partir de contribuições importantes que se somaram aos nossos objetivos e marcaram mais uma etapa em nossa trajetória de formação. Durante todo o percurso realizado, pensava e aguardava o momento de poder agradecer a cada uma das pessoas que fizeram parte desse caleidoscópio junto comigo. Enfim, o momento tão esperado, chegou, assim vamos nós.

Agradeço a Deus por ter sido abençoada e iluminada. Ele que me guia na fé, esperança e alegria. Permitindo-me concretizar esse sonho, diante de tantos obstáculos, dando-me força e coragem e luz.

Ao meu pai (*in memorian*), que por tudo que fez, mesmo nos seus grandes erros, me deu a vida, e me permitiu pelos seus erros buscar um caminho diferente. E sei, que do jeito dele me amava e tinha sonhos para mim. A minha avó (*in memorian*) que tanto amo e admiro, pelo exemplo, dedicação e incentivo para que eu fosse “alguém” na vida, e que nunca desistiu de mim. As minhas tias Noélia e Jaíra que junto com minha avó contribuíram na minha formação pessoal, e me deram o amor que podiam me dar.

Aos meus filhos: Ricardo, Eduardo, Marcelo e Davi sou grata, pela paciência e compreensão de vocês, nos vários momentos de ausência, impaciência, nervosismo, silêncio; por darem sentido a minha vida, contagiando-me com suas gargalhadas, sorrisos, palhaçadas, brincadeiras, permitindo-me relaxar, me divertir, ter prazer oportunizando a nós todos pensar, sentir e agir.

Ao Ademar, meu grande parceiro do jogo da vida e do jogo do amor que soube suportar, com a sua, costumeira paciência, as minhas ausências constantes; as idas e vindas, na rodoviária, pelas críticas nos momentos necessários, assim como as grandes contribuições, e ter agüentando nas últimas semanas: ‘tô quase terminando’, ‘vou ter que ficar com a luz acesa’, e diante de tudo isso, era acolhida com um beijo amoroso e uma escuta sensível.

Em especial a duas figuras pequeninas e grandiosas. O meu Davi, que durante muitos meses perguntava: “mãe você acabou? posso ficar aqui do seu lado e esperar, pra gente dormir juntinhos”, “você pode agora brincar um pouquinho, comigo”? A minha princesa Nina que durante o tempo em que estive na sua casa, me acompanhava com os seus olhinhos verdes, e ao meu lado dizia: “Dinda, você é pró?”, “eu também vou ser pró e médica”. Com essa duas “figuras” entendia a essência do trocadilho: Amar e brincar!

As professoras do Centro Municipal de Educação Infantil Lírio do Vale – colegas de trabalho da Rede Municipal de Ensino de Salvador, por disponibilizarem suas práticas e fazeres, assim como suas narrativas de formação dando asas as nossas indagações e inquietações. Sem elas não haveria pesquisa! A minha gratidão afetuosa por me acolherem de forma amorosa e sensível.

A minha querida estimada orientadora, Professora Dr^a Cristina d’Ávila, que, com sua escuta sensível e leveza lúdica me acolheu inicialmente como “aluna ouvinte”, na sua disciplina formação docente e ludicidade. Posteriormente, acolheu minha proposta de pesquisa, mais uma vez com uma leveza sublime, aliada à sua seriedade e rigor, contribuindo para a minha compreensão do percurso acadêmico, e ainda colabora preponderantemente com a minha atualização pessoal, potencializando o meu ser brincante. Mestre! Você que sempre tem uma escuta sensível, um olhar acolhedor, palavras de condução, crítica e sensibilidade. Sempre atenta ao meu crescimento profissional e pessoal à minha profunda gratidão, o meu respeito a esse exemplo de pesquisadora, professora, mulher, mãe, amiga, enfim, como diria Adélia Prado “mulher é desdobrável”.

Meus sinceros agradecimentos à professora Dr.^a Ligia Leão Aquino, pelo zelo na leitura prévia de meu trabalho e pelos caminhos apontados, e ao professor Dr.^o Paulo Gurgel, pelas valorosas contribuições durante o processo de qualificação do meu trabalho.

Minha imensa gratidão e respeito às professoras Dr.^a Liana Sodré a quem já admirava quando aluna especial em sua disciplina na UNEB (na Pós-Graduação em 2007), pelo acolhimento e aceite em participar da minha defesa, mesmo diante de tantas barreiras

demonstrando sua sensibilidade às questões da infância e da formação docente, e a professora Dr.^a Ana Kátia Mota pela escuta sensível ao meu apelo e convite.

A minha querida amiga e parceira de tantas andanças professora Dr.^a Ana Paula da Conceição por acolher de imediato ao meu pedido de socorro para participar da minha banca, demonstrando com tal atitude a sua sensibilidade e amizade tão sincera e verdadeira à nossa história de vida profissional. Parceira, muito obrigada por isso e por todo o resto!

Aos professores do Programa de Pós - Graduação de Educação da FAGED, pelas ricas contribuições durante o meu percurso acadêmico, e, em especial aos professores Dante Augusto Gallefi, Roberto Sidnei Macedo, Sérgio Farias e as professoras Roseli Sá, Mary Arapiraca e Vera Fartes pela sua dedicação à atividade docente, politicamente situados, rigorosos e exigentes na produção acadêmica, no papel da universidade e nos percursos da pesquisa, e, ao mesmo, tempo tão sensíveis, lúdicos, instigantes e flexíveis ao outro.

Durante o período de mestrado, conheci pessoas que me ensinaram coisas diferentes – nas disciplinas, nos seminários de dissertação, nos congressos. Colegas que compartilham o sonho, a luta por uma educação melhor, pela comunhão das angústias, em momentos críticos; pelo ouvir, pelos debates, pelas discordâncias, pelos empréstimos de livros e pelas caronas e trocas de olhares e de escuta sensível, sempre. O meu muito obrigado pela partilha e convivência. Em especial a Alexandra, Maria Cláudia Carmo, Alba, Ana Paula Albuquerque, Monica Loyola, Leonardo Rangel, Núbia Paiva, Júlio Bispo, Susana, Karina, Gilmara e Keu Apoema.

Um agradecimento especial a minha mais nova amiga, e uma das maiores aquisições que o mestrado me possibilitou, à minha amiga Silvana Biondi. Uma dessas agradáveis e belas surpresas que a Roda da Vida nos proporciona, o encontro do acaso com alguém que nunca vimos mais no momento da troca de olhares à sensação que temos, e a certeza quase absoluta que já nos conhecíamos. Com essa mulher singular aprendi muitas coisas, através do seu exemplo de profissional responsável, pesquisadora rigorosa, estudante aplicada, mãe educadora, amiga incondicional. Agradeço pelos

ensinamentos e por compartilhar um pouco da sua vida e de seus sonhos. Sil tê-la hoje como amiga, confidente e parceira de vida é muito gratificante. Minha gratidão afetuosa.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa “GEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ludicidade” vinculado ao Programa de Pós-graduação da FAGED/ UFBA e coordenado pela Professora Dr.^a Cristina Maria d’Ávila, por ajudarem na reflexão da condição de ser uma pesquisadora. Em especial, as colegas Guel, Antonia Lúcia, Vera Barcelar, Asa Branca, Gisele, Ritinha por estarem sempre atentas ao outro, e por manterem acessa a chama da ludicidade do saber sensível, onde em vários momentos encontrei apoio, nos gestos, no olhar e no toque.

Para a realização desta pesquisa, não fui afastada das minhas atividades de coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, o que de fato foi desgastante, e que de certa maneira dificultou a minha pesquisa, já que a licença saiu exatamente no dia em que concluí a escrita, e, portanto, já não tinha mais sentido. Sendo assim, por isso e, por tantas outras coisas, meus sinceros agradecimentos e a minha profunda admiração e gratidão à minha Coordenadora Regional Gízia Alves, que com a sua generosidade, sensibilidade possibilitou que esse trabalho pudesse existir. Demonstrando ser uma educadora sensível às demandas do universo infantil, acreditando no potencial e defendendo os direitos de todos nós. A você colega, chefe e amiga meus respeitos e minha gratidão afetuosa.

Aos colegas da CRE – Pirajá que me ajudaram de alguma forma meus agradecimentos, em especial, a Graziela, Edleide, Jucineide, Ritinha, Meire, Hamilton e Rodrigo, pelas dicas, subsídios, acolhimento, escuta e olhares sempre atentos, além das partilhas – almoço, sonhos, dúvidas, problemas e muito afeto. Gente valeu, por tudo!

Nesse momento não poderia deixar de mencionar o meu agradecimento especial a Ana Cristina minha amiga e irmã de alma, que durante todos esses anos nunca deixou de acreditar no meu potencial, muitas vezes vendo o que eu mesma não enxergava. Juntas

já vivemos muitas emoções, e nesse momento especial da minha vida tê-la ao meu lado é muito gratificante e significativo.

Aos meus queridos amigos e amigas. Aos que vejo com muita frequência, aos que pouco vejo aos que quase não vejo mais, mas de alguma maneira vocês estiveram e sempre estarão presentes em vários momentos da minha vida: nas dúvidas, nas consultas ortográficas, na sugestão de leitura, na reescrita de um trecho, no debate, nas reflexões, na hora do relaxamento, na conversa trivial, no desabafo inesperado; nas recordações e momentos de nostalgia, quando tava aquela vontade de jogar tudo para o alto e sair voando. Não me senti desamparada em um momento sequer, vocês estavam sempre comigo, no dia de trabalho, no toque do telefone, na tela do monitor: Cidinha, Beth, Flávia, Marilete, Verônica, Luciana Leitão, Lilian Almeida, Ladjane, Lia, Risolene, Carla Medrado, Leomárcia, Josenéia, Cláudia Figueiredo.

A todas e a todos, o meu muito obrigado! Acreditando que, a vida pessoal e profissional está sempre imbricada uma na outra, sinalizo que a minha vida foi sempre uma grande escola. Assim, uso como palavras finais desse momento de agradecimento, troca e partilha as palavras de um grande mestre: Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, as pessoas se educam entre si mediatizadas pelo mundo. (Paulo Freire).

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 – Introdução | 16 |
| 2 – A Infância e A Criança: Pontos de Partida | 24 |
| 2.1 – Compreendendo a Infância | 24 |
| 2.2 – Tecendo sobre a Infância e a Criança Brasileira | 29 |
| 3 – A Educação Infantil no Brasil e seus Aspectos Legais | 39 |
| 3.1 – A Integralização da Educação Infantil ao Sistema de Ensino Pós LDB | 39 |
| 3.2 – A Rede Municipal Pública de Educação Infantil de Salvador e os Centros Municipais de Educação Infantil | 45 |
| 4 – Os Saberes Profissionais e a Profissionalidade das Professoras da Educação Infantil | 60 |
| 4.1 – Saberes Profissionais e Saberes Docentes | 60 |
| 4.2 – Professores da Educação Infantil e a Construção de Saberes Docentes | 64 |
| 4.3 – Diferenças entre Saberes Profissionais e Saberes Pedagógicos | 69 |
| 4.4 – Profissionalidade e Profissionalização | 73 |
| 4.4.1 – O Conceito de Profissão | 74 |
| 4.4.2 – Profissionalidade e Profissionalização Docente | 74 |
| 4.5 – Formação Docente e Profissionalização de Professoras da Educação Infantil | 76 |
| 5 – Ludicidade, Saber Lúdico e Saber Sensível | 84 |
| 5.1 – Ludicidade um Caleidoscópio de Entendimentos e suas Implicações | 86 |
| 5.2 – Atividades Lúdicas no Cotidiano da Educação Infantil | 92 |
| 5.3 – Tecendo os Fios entre o Saber Lúdico e o Saber Sensível | 97 |
| 6 – Caminhos Metodológicos da Pesquisa | 108 |
| 6.1 – Pressupostos Metodológicos e Epistemológicos da Pesquisa | 108 |

| | |
|---|-----|
| 6.2 – O Campo Empírico de Estudo: nosso cenário e os atores da pesquisa | 108 |
| 6.3 – Os Atores Investigados | 108 |
| 6.4 – Os Instrumentos Escolhidos para o Levantamento de Dados | 110 |
| 7 – Análise dos dados: Abrindo o Caleidoscópio – Desvelando sobre as Ideias Encontradas | 114 |
| 7.1 – Desvelando o Caleidoscópio: Traços e Imagens dos Sujeitos Pesquisados | 118 |
| 7.2 – Análise e Interpretação dos Dados | 118 |
| Categoria 1 - Tipos de Saberes Pedagógicos | 120 |
| a) Saberes Mobilizados na Prática Pedagógica | 121 |
| Categoria 2 – Ludicidade | 123 |
| a) Ludicidade na Prática Pedagógica | 131 |
| b) A Importância da Ludicidade na Vida Pessoal | 136 |
| c) A Ludicidade na Formação Acadêmica | 140 |
| Categoria 3 – Saber Lúdico – Conceito | 145 |
| a) Saber Lúdico na Ação Pedagógica | 148 |
| Categoria 4 – Saber Sensível – Conceito | 152 |
| a) Saber Sensível e Lúdico na Prática Pedagógica | 155 |
| Categoria 5 – O Perfil do (a) Professor (a) da Educação Infantil | 160 |
| 8 – Considerações Finais | 166 |
| Referências | 173 |
| Anexos | 178 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO I – Organização dos Grupos/Classes na Educação Infantil.

QUADRO II – Instrumentos de Avaliação.

QUADRO III – Professoras/Faixa Etária/ Graduação/ Pós - Graduação/ Experiência Docente.

LISTAS DE SÍMBOLOS, ABREVIATURAS E CONVENÇÕES.

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CENAP - Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico.

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil.

CRE – Coordenadoria Regional de Ensino.

CONSEPE - Conselho Superior de Ensino de Pesquisa e Extensão.

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

EAD - Educação à Distância.

EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste.

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

GEPEL - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ludicidade.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

OMEP- Organização Mundial de Educação Pré-Escolar.

SECULT - Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PME - Prefeitura Municipal de Educação.

RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil.

UFBA – Universidade Federal da Bahia.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia.

RESUMO

Esta investigação teve como objetivo identificar os *saberes pedagógicos mobilizados/acionados por professoras da Educação Infantil no CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) no município de Salvador-BA*; dentre esses, como se insere o saber lúdico na prática pedagógica dessas professoras. Para tal, utilizaram-se como referência estudos com base nos seguintes teóricos: Tardif (2002), Gauthier (2006), Kishimoto (1990, 2007, 2008), Kramer (1984, 2005), Formosinho (2007), Brougère (1998), Benjamim (2002), Huinziga (2005), Luckesi (2000, 2004) e outros que se dedicam ao estudo da formação do professor da Educação Infantil, da ludicidade, dos saberes pedagógicos, saber lúdico e saber sensível. A metodologia esteve centrada em um estudo de caso de abordagem qualitativa. Os procedimentos utilizados foram a observação, entrevistas, questionário e análise documental. Para a análise e a interpretação dos dados, foram utilizadas as técnicas de análise de conteúdo e análise documental. Na tentativa de responder à nossa problemática, nos valem de três questões norteadoras: As professoras identificam os saberes que mobilizam no desenvolvimento da sua prática pedagógica? Dentre esses saberes quais os mais acionados na sua prática docente? Existe espaço para o saber lúdico na prática cotidiana no contexto do CMEI? Foram sujeitos pesquisados as professoras que atuam no CMEI – Lírio do Vale, da Rede Municipal de Ensino de Salvador – BA. Entre os resultados, destaca-se: a ludicidade e o saber lúdico estão presentes na ação pedagógica das professoras, porém muito mais como um artefato pedagógico do que como uma experiência de plenitude interna do sujeito, e/ou um saber profissional; e que o saber lúdico e saber sensível são os que elas mais identificam como os principais à sua ação docente, bem como sinalizam serem o mais mobilizados; e que o saber sensível ocorre em atitudes onde a sensibilidade e a escuta sensível se fazem presentes nas suas ações pedagógicas com o intuito de suprir as necessidades físicas e afetivas das crianças, mesmo quando são feitas de forma apenas operacional. Esses resultados também sinalizam para a necessidade de buscar-se uma formação em que as lacunas e o distanciamento entre o pensar, o sentir e o fazer das professoras e suas práticas pedagógicas possam ser transformados em ações e práticas que reverberem na criação de espaços educativos de forma eficaz, prazerosa e lúdica, levando-se em consideração tanto as características das crianças, quanto as mudanças rápidas e profundas que ocorrem nessa faixa etária. Espera-se que as discussões feitas neste trabalho possam contribuir para o entendimento de que investigar o que as educadoras da pequena infância fazem e a forma como justificam o que fazem pode possibilitar a identificação de quais saberes são necessários e quais devem nortear as ações pedagógicas dessas profissionais.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Saberes Pedagógicos; Ludicidade; Saber Lúdico e Saber Sensível.

ABSTRACT

This research aimed to identify the pedagogic knowledge mobilized / activated by the kindergarten teachers in CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) in the city of Salvador, Bahia, and of these, how the recreational knowledge fits into their teaching. To this was used as reference studies based on the following theoretician: Tardif (2002), Gauthier (2006), Kishimoto (1990,2007.2008), Kramer (1984,2005), Formosinho (2007), Brougère (1998), Benjamin (2002), Huinziga (2005), Luckesi (2000, 2004) and others who are dedicated to the study of kindergarten's teacher making, recreation, pedagogic knowledge, recreational knowledge and sensitive knowledge. As to the subject discussed, it was a case study of qualitative approach, and the methodology was: observation, interviews, questionnaires and document analysis. For analysis and data interpretation were used the content and document analysis techniques. In an attempt to respond to our problem, we make use of three guiding questions: Can the teachers identify the knowledge by them mobilized when of the development of their teaching practice? How to mobilize this knowledge of pedagogic nature? There is space for recreational knowledge in everyday practice considering the CMEI's context? The research subjects were teachers who work in CMEI - Lily of the Valley, a Municipal School of Salvador - BA. Among the results, the highlights are: the recreation is present in the pedagogic action of the teachers, but more as a teaching device than as a subject's interior fullness experience; sensitivity and sensitive listening are present in the pedagogic actions with slant to supply children's physical and emotional needs, even when they are done in a merely operational way. These results also indicate a need to seek a training where the gaps and distance between teacher's thoughts, feelings and actions and their teaching practices can be transformed into actions and practices that reverberate in creating educational spaces in an efficient, joyful and playful way, taking into account both the children's characteristics and the fast and deep changes that occur in this age group. It is hoped that the discussions made in this study may contribute to the understanding that investigate what early childhood educators do and how they justify what they do might be able to allow the identification of what knowledge is needed, guiding the pedagogic actions of these professionals.

Keywords: Early Childhood Education; Pedagogic Knowledge; Recreation; Recreational Knowledge and Sensitive Knowledge.

1 – INTRODUÇÃO

O que vale na vida
Não é o ponto de partida
E sim a caminhada.
Caminhando e semeando,
No fim, terás o que colher.
(Cora Coralina)

Esta pesquisa foi motivada pela necessidade de buscar respostas às indagações que nos foram suscitadas enquanto coordenadora pedagógica da Coordenadoria Regional de Ensino – Pirajá, vinculado ao sistema de Ensino Municipal de Educação da Cidade do Salvador, por ocasião do acompanhamento e orientação das atividades desenvolvidas pelas professoras dentro dos CMEIS - Centros Municipais de Educação Infantil.

Na condição de Coordenadora Pedagógica, fazemos um trabalho sistemático de formação docente. Nessas ocasiões de estudos reflexivos, há uma maior aproximação entre professoras e coordenação, o que, de certa maneira, contribui para uma abertura significativa para discutirmos de forma crítica e reflexiva as nossas ações e práticas docentes dentro do contexto dos CMEIS. Comumente nos questionávamos: É possível pensar um modelo único de profissionais para a Educação Infantil? Qual seria a melhor prática a ser utilizada no cotidiano do CMEI? Afinal, do que não se pode abrir mão quando se fala em educação infantil de qualidade?

As dificuldades das professoras em formular uma explicação que justificasse teórica e metodologicamente suas práticas no cotidiano do contexto dos CMEI instigavam-nos a buscar respostas, principalmente porque as considerávamos não compatíveis com a produção bibliográfica sobre os saberes docentes para professores da Educação Infantil. Na medida em que encontramos muitas publicações, tanto nos acervos dos Programas de Pós Graduação em Educação nas diversas Universidades do País, bem como nos grandes encontros de instituições de peso, como ANPED, EPENN e ENDIPE. Buscamos evidenciar a importância da formação docente para os profissionais que atuam no segmento da Educação Infantil, dando ênfase aos temas que versam sobre a ludicidade, os saberes e a profissionalização. Em razão desse problema, questionamos:

Quais os saberes docentes mobilizados por professoras da Educação Infantil dos CMEIS? Dentre esses, como se insere o saber lúdico na sua prática pedagógica?

Salientamos que nosso interesse por esse tema não é recente, apesar de ter assumido diferentes feições ao longo de nossa trajetória profissional, apresentando-se ora com maior, ora com menor intensidade. No decorrer dessa trajetória como professora da Educação Infantil, tanto de escolas particulares na cidade de Salvador quanto de instituições públicas, já nos inquietavam as questões decorrentes de práticas pedagógicas bastante dicotômicas e distantes dos aportes teóricos vistos e estudados no curso de Pedagogia. Portanto, naquela época, refletindo sobre as discussões a respeito de uma pré-escola que tivesse uma função pedagógica e o movimento que buscava definir um perfil do educador da primeira infância, nossas incertezas giravam em torno da compreensão entre os saberes e fazeres na constituição da ação docente de educadoras da Educação Infantil, oscilando ora para uma prática de escolarização precoce, ora para uma prática apenas de cuidado.

Podemos apontar, nesse sentido, a importância da formação contínua como uma possibilidade de qualificação de profissionais que atuam em creches e pré-escolas, entendendo-os como coparticipes, e não como receptores passivos de programas de formação, buscando respostas coletivas para os dilemas cotidianos enfrentados na Educação Infantil. Assim, a formação profissional para atuar em instituições de Educação Infantil necessita reconhecer essa diversidade, oferecendo elementos teórico-práticos que contribuam para a melhoria da condição nesse segmento de ensino.

O professor de Educação Infantil é um sujeito do conhecimento, que desenvolve teorias e possui teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. Produz saberes, não é um “idiota cognitivo” como cunhou Tardif (2002). Assim, a prática docente é múltipla, complexa, atravessada por dimensões pessoais e coletivo-institucionais – resultando na produção de múltiplos saberes.

Ademais, tais construtos conduzem à emergência de um novo ideal de professor. Refletir sobre o objeto desta pesquisa – saberes pedagógicos produzidos e mobilizados

pelo professor da Educação Infantil – requer uma visão mais ampla e crítica, revendo posturas, valores acerca desse profissional, procurando identificar e considerar a forma como pensa, trabalha suas crenças, angústias, necessidades e saberes.

O foco nos saberes pedagógicos tem ligação direta com nossa itinerância profissional e com as condições sociopolíticas da formação de professores no Brasil. No decorrer da história da Educação Infantil em nosso país, os saberes necessários ao profissional que atuaria no atendimento de crianças pequenas estavam ligados apenas ao “ter jeito” com crianças e “ser mulher”, ou seja, intimamente vinculados à questão da maternagem. Com a institucionalização da Educação Infantil – (Constituição Federal de 1988), na qual a criança passa a ser vista e inserida na Educação Básica - surge uma nova visão da Educação Infantil, e, nesse sentido, a necessidade de se definir um novo perfil do profissional que vai atuar diretamente com as crianças, até então denominado de diversas maneiras – pajem, recreadora, educadora e professora (AQUINO, 1995, p.19).

Ratificando as constatações acerca dessa mudança, temos na Lei nº 9394/96 uma definição que se assemelha à nova demanda profissional – alterada pela Lei nº 12.014 de 2009, que no Art. 62 discrimina as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Os profissionais da educação no efetivo exercício efetivo da profissão deve ter uma formação em cursos de nível superior em Pedagogia com habilitação em supervisão, administração, planejamento, inspeção e orientação educacional, bem como título de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas. Ou seja, é necessária uma formação acadêmica e profissional para o exercício do magistério em todos os segmentos da educação, desde a educação infantil até o ensino superior.

Estamos vivendo um momento histórico na busca por definir quem são os profissionais que darão conta da complexidade da formação de um segmento etário tão vulnerável. Não seria, de antemão, um *educador infantil*, pois o sentido etimológico do termo remete ao *latim* “*infante*”, “*que não fala*”, “*incapaz de falar*”. Seria antes, um profissional capaz de fazer valer a sua vez e voz, construir a autoria de seu processo formativo, reconhecendo sua identidade profissional e seus saberes.

Assim, o quadro que dispomos atualmente na Educação Infantil é de um contingente diverso em sua escolaridade. Entretanto, no que se refere aos Centros Municipais de Educação Infantil da Cidade do Salvador, o quadro de professores tem, na sua totalidade, graduação em Pedagogia, que, de certa forma, pode contribuir no reconhecimento da especificidade do trabalho educacional destinado a crianças pequenas, para se traçar uma epistemologia do trabalho docente. Tal epistemologia é entendida como *“estudo do conjunto de saberes utilizado realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as tarefas”* (TARDIF, 2002, p. 10).

Nesse sentido, entendemos que a relação com o saber é uma relação com o meio. Enquanto relação social, não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmicas e de identidade profissional. Portanto, para identificar quais saberes norteiam a organização da prática pedagógica cotidiana de educadoras da pequena infância, é necessário levar em consideração: o seu perfil profissional; a sua formação; o sistema educacional no qual estão inseridas, como também as suas ações e relações nesse contexto social. Elencar os elementos que constituem o saber docente, especialmente aqueles que estão relacionados à dimensão prática, são fatores importantes, contudo é preciso também definir o que é ser professor. Numa perspectiva construtivista, não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas, também, de possibilitar apropriação e reconstrução pessoal e coletiva de conhecimentos socialmente valorizados (AQUINO, 1995, p.123).

Intimamente ligado a essa discussão, está outro aspecto importante desse estudo, que é a necessidade de um debate mais amplo sobre a ludicidade e o saber lúdico, que não pode ser reduzido apenas a uma nova metodologia de educação de crianças pequenas, nem, tampouco, a um conceito cunhado somente no momento de brincadeiras no mundo infantil. Atualmente, os estudos que respaldam e configuram o conceito da ludicidade vão mais além.

Temos um campo vasto e desbravador no sentido de lutar para dar cientificidade ao campo da ludicidade, respaldado pelas diversas experiências e pesquisas que emergiram

nas últimas décadas. Na literatura pertinente ao tema, o lúdico deixou de ser focado como uma característica própria da infância, abandonando-se a ideia romântica do brincar apenas como uma atividade descomprometida de resultados. Assim, passou a ser colocado em patamares bem elevados e com conotações que envolvem todas as fases do desenvolvimento humano (Brougère, 1998; Kishimoto, 2008; Mafesoli, 2000). Essa ideia remete ao homem do cotidiano que não perde a sua condição de adulto sério e responsável, e passa também a dar novo sentido a sua existência pela via da ludicidade, recuperando a sensibilidade estética e enriquecendo seu interior. Em outras palavras, ser lúdico é um estado de inteireza. (LUCKESI, 2000).

Na nossa trajetória profissional, percebemos que a aceitação da ludicidade por esse prisma teórico é quase nula no meio educacional da Educação Infantil, o que, muitas vezes, é uma visão do lúdico pautada apenas nas questões que remetem ao jogo e à brincadeira em geral. Ou seja, para o professor ser lúdico, enquanto docente, basta proporcionar às crianças atividades de brincadeiras. Muitas vezes, também vemos o lúdico associado ao lazer, à satisfação, ao deleite, ao prazer corporal. Assim, o brincar e as expressões corporais estão diretamente ligados. Para nós, o conceito de Ludicidade vai além, refere-se à experiência interna, a uma subjetividade (LUCKESI, 2000). No estado lúdico, o ser humano está inteiro, vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação.

Nessa perspectiva, não há espaço para separação entre esses elementos. A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada. Trata-se de uma experiência própria de cada indivíduo, que se processa interiormente e de forma peculiar em cada história pessoal. Entendemos que só o indivíduo pode expressar se está em estado lúdico. Uma determinada brincadeira pode ser lúdica para uma pessoa e não ser para outra.

Pretendemos dialogar com os autores da área (HUIZINGA, 2005, BROUGÈRE, 1998; MORAES, 2001; KISHIMOTO, 2008. LUCKESI, 2000) para cunhar um conceito de Ludicidade baseado em referenciais filosóficos e estudos sistematizados, a fim de construirmos nossa concepção de Saber Lúdico.

Nessas proposições, educar na Educação Infantil significa potencializar situações de cuidado, brincadeira, de interação entre educador-criança e criança-criança. O professor, nessa etapa, caracteriza-se como mediador do processo ensino e aprendizagem, o que incide sobre a necessidade de ouvir e sentir as crianças. O professor observa do que, e como elas brincam, as suas concepções e o seu desenvolvimento, pois, nessa fase, inicia-se a formação do ser humano balizada em valores éticos e estéticos, que proporcionarão às crianças a busca e a vontade de aprender.

Segundo Tardif (2002), os professores ocupam, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares, pois, em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e saberes escolares. Esse autor argumenta que é sobre os ombros deles que repousa a missão educativa da escola, e que, ao nos interessarmos pelos seus saberes e pela sua subjetividade, será possível penetrar no cerne do processo concreto de escolarização. Esses estudos trouxeram importantes contribuições para a literatura no que tange à importância de tratar da formação dos professores de Educação Infantil e seus saberes, haja vista ser um campo bastante recente de pesquisas.

Desse modo, estudar os saberes docentes e suas interfaces foi um tópico escolhido por trazer inquietações provindas do cotidiano das escolas públicas. Em muitos casos, os saberes subjetivos e coletivos dos professores, assim como suas condições de formação, não são levados em consideração, quando se medem os resultados das escolas municipais. Logo, a ideia de pesquisar essa temática, no segmento da Educação Infantil, mais especificamente nos CMEI, fez-se mediante o entendimento de que investigar o que as educadoras da pequena infância fazem e a forma como justificam o que fazem possibilita a identificação de quais saberes norteiam as ações pedagógicas acerca do desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Essa forma de entendimento sobre educação infantil, saberes, formação e ludicidade conduziu-nos à realização desta investigação. Para tanto, desenvolvemos um estudo de caso numa abordagem de inspiração qualitativa cunhada na etnografia. Destacamos que as reflexões desenvolvidas nos primeiros capítulos serviram de preparação para a

entrada em campo, possibilitando maior aprofundamento a respeito do objeto de estudo em questão. Dessa maneira, organizamos a apresentação desse estudo em seis capítulos. Para elaboração do primeiro tópico do referencial teórico, intitulado “A Infância e A Criança: Pontos de Partida” onde recorreremos, aos estudos históricos e sociológicos acerca dos conceitos que permearam as discussões envolvendo a infância e a criança. Nesse tópico, apontamos as diversas concepções atribuídas à infância e à criança, ao longo da história da humanidade, através dos estudos realizados por autores como Ariés (2006), Kuhlmann (2000), Del Priore (1996) e Sarmiento (2009). Este último verificou que a criança sempre existiu, mas o conceito de infância como categoria social, é novo e vem junto com a Modernidade. Percebemos que as intensificações dos estudos sobre a constituição histórica, social e cultural das crianças e suas infâncias pautadas no âmbito das ciências humanas e sociais trazem-nos novas bases epistemológicas. Isso corrobora para um novo entendimento sobre as nossas crianças e ressalta a importância de garantir a elas uma infância justa, igualitária e que respeite os seus direitos enquanto sujeito histórico, social e cultural.

No segundo tópico, “A Educação Infantil no Brasil e seus Aspectos Legais”, discutimos os conceitos legais da educação infantil no cenário brasileiro. Nele, apontamos as diferentes funções atribuídas a nossa educação infantil, ao longo das últimas três décadas, tomando como principal referência alguns documentos pertinentes à legislação educacional brasileira, que, no período em questão, sofreu muitas mudanças, representando um novo ordenamento legal, composto, entre outras, pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96). É importante destacar que todas essas proposições estão imbricadas concomitantemente com aspectos que tratam da concepção e organização de creches e pré-escolas em instituições públicas. Neste trabalho, buscamos realizar uma análise detalhada do atendimento realizado no interior de um Centro Municipal de Educação Infantil pertencente à Rede Municipal de Ensino de Salvador. Trataremos de discorrer, de forma detalhada e concisa, sobre o processo de municipalização das Creches, especificando o trabalho pedagógico, descrevendo a sua rotina dentro dos Centros, a forma como estão estruturadas as atividades pedagógicas e administrativas, bem como o

trabalho realizado pelo corpo docente frente às demandas das crianças e da gestão municipal.

No terceiro tópico, pretendemos dialogar, com profundidade, acerca dos conceitos sobre os saberes profissionais e os saberes pedagógicos identificando suas diferenças e semelhanças. Discorreremos também sobre profissionalidade e profissionalização. Nesse percurso, trataremos da formação docente e dos saberes de professoras da Educação Infantil, assim como da sua profissionalização. Em nossas reflexões sobre saberes e profissionalização, destacamos as contribuições dos estudos e pesquisas realizados por autores como Tardif (2002), Gauthier (2006), Pimenta (2009), Charlot (2002), D'Ávila (2007), Kramer (2005) e Kishimoto (2006).

Quanto ao Saber Lúdico e a Ludicidade, discutiremos no tópico seguinte suas concepções e seus princípios pautados em estudos científicos. Para tanto, fomos buscar apoio bibliográfico nos trabalhos de Luckesi (2000), Brougère (1998), Huizinga (2005), Moraes (2001), Mafesoli (2001) e Maturana (2004). Ao tratar o saber lúdico como um dos saberes necessários ao trabalho dos educadores, buscamos entender a forma como estão organizados e como podem contribuir na formação docente e na sua ação pedagógica. Partiremos em busca das ideias defendidas por Duarte Jr. (2006), cujos constructos e aportes estão balizados na educação (do) sensível. Nesse sentido, esse autor tenta recuperar a sensibilidade estética e a intuição - o saber sensível, atrelado e imbricado a princípios da ludicidade como um momento de inteireza do sujeito.

O sexto tópico corresponde à metodologia e à parte empírica desta investigação. Apresentaremos nossas análises sobre as funções conferidas aos Centros Municipais de Educação Infantil pelas professoras que lá atuam, assim como as suas concepções sobre saberes pedagógicos, ludicidade, saber lúdico e saber sensível. Pretendemos tratar aqui, através da análise dos dados coletados, o que as educadoras da pequena infância fazem e a forma como justificam o que fazem, identificando quais saberes norteiam as suas ações pedagógicas de modo a garantir condições que possibilitem efetivamente a aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, seu desenvolvimento pessoal e social.

2 – A Infância e A Criança: Pontos de Partida

Infância
Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada consendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
Lia a história de Robinson Crusóé
Comprida história que não acaba mais
.....
Eu não sabia que minha história
Era mais bonita que a de Robinson Crusóé.
Carlos Drummond de Andrade

2.1 – Compreendendo a Infância

Etimologicamente, o termo “infância” deriva do latim *in-fans*, cujo significado é “incapaz de falar”, “sem fala”. Considerando que a linguagem é o âmbito em que se dá o pensamento e que só pensamos nos termos da linguagem, conclui-se que a própria infância é caracterizada por um “sem pensamento”. É nessa perspectiva, portanto, de ausência de pensamento, conhecimento e racionalidade que a noção de infância aparecerá inicialmente no plano social.

Nesse percurso histórico, trazemos inicialmente a época da sociedade feudal, na qual a criança era vista como um adulto em miniatura – “visão adultocêntrica” (Ariès, 2006). Nessa visão, a criança era considerada apta a participar das atividades rotineiras da vida em sociedade a partir do momento em que adquiria maturação biológica, identificada pelo desenvolvimento de habilidades motoras e independência física. Nessas práticas sociais, as crianças se apropriavam de determinados conhecimentos compartilhados da forma de viver dos adultos e aprendiam o que deviam saber ajudando o adulto a fazê-lo. Já em meados dos séculos XVI e XVII, ocorrem mudanças nessa relação. A partir desse período, a criança começa a ocupar um espaço diferenciado na sociedade da época, deixando de ser considerada como força de trabalho. Sua imagem ficou envolta em uma representação mítica de pureza, bondade e ingenuidade. Por essa razão, houve uma crescente representação pictográfica em igrejas, quadros decorativos e lápides com a figura da criança. Ariès, ainda no seu clássico *História Social da Criança e da Família* (2006), mostra como o sentimento de infância foi sendo construído ao longo dos tempos. Examinando pinturas, listamentos e inscrições em túmulos da sociedade

medieval europeia, o autor descreve a ideia de infância daquela época baseada na existência de uma “natureza infantil”, pela qual a criança seria vista como imatura indefesa e ignorante em relação à natureza adulta.

Acompanhando esse percurso, o movimento romântico vem romper com a visão Iluminista, trazendo a poesia como uma maneira de expressar o mundo, as pessoas e as coisas. Nesse sentido, a infância está do lado da natureza, da intuição sensível, da imaginação, tendo uma visão do mundo de maneira poética. Como diz Brougère (1998), a infância não é apenas um período que se deve esquecer, renegar, mas um momento de perfeição lastimado para sempre. A criança não é mais um adulto em miniatura, mas um adulto em germinação (Brougère, 1998, p.73). Tal assertiva está balizada nos princípios de fé e de sensibilidade inerente aos sentimentos que compõem o ser criança e, portanto, tão singular ao mundo infantil. O que percebemos nessa concepção é justamente a forte ligação entre o poeta e a criança. Assim, o romântico deve preservar a *alma de criança* que lhe permite acessar o poético, a totalidade e a verdade.

Foram fatores como a Revolução Industrial, o Iluminismo, o Romantismo e a Constituição do estado laico que geraram alterações nas relações sociais, refletindo na organização familiar e, conseqüentemente, no sentimento de infância. Faria (2005), analisando esse percurso histórico, pontua que a “*criança nobre tornou-se fonte de alegria para os adultos; surdiu um sentimento de dor e piedade pelas crianças que morriam cedo e passou-se a conservar os retratos dos filhos falecidos e vivos*” (Faria 2005, p.12). Nesse período, foram destinados muitos cuidados às crianças. De acordo com a autora, essa visibilidade estava “*associada à cristianização mais profunda dos costumes*” (Faria, 2005, p.13). No entanto, os cuidados destinados à criança foram considerados, por uma parcela da sociedade, como algo prejudicial para a sua formação. Nesse sentido, sugeria-se uma educação moralizante, com o objetivo de formar homens honrados e racionais. Portanto, duas atitudes envolveram as crianças nesse período: a “*papiricação*” e a “*moralização*”.

Se na sociedade feudal, a infância, misturada à coletividade, passava despercebida, na sociedade capitalista, ela fica mais exposta à vigilância do adulto, cujo olhar enxerga

tanto a sua pureza, inocência e graciosidade, que justificam a “paparicação”, como as suas “imperfeições”, que justificam a sua “moralização”. Durante muito tempo, para encobrir as contradições da sociedade capitalista, a ideologia dominante reproduziu a crença num modelo único e abstrato de infância, de criança burguesa; daquela que vai ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse pensamento traduziu-se, e ainda hoje se traduz, em políticas e práticas pedagógicas que determinam escolas distintas para crianças de classes sociais também distintas.

Atualmente, a infância se constitui em um campo de estudos e uma temática de natureza inter e multidisciplinar. Nunca se estudou tanto a infância; nunca se deu tanta atenção às crianças, estabelecendo-se políticas sociais de proteção à infância e ampliando-se os sistemas educativos para incluir a educação da pequena infância. Nesse contexto, surgem discussões sobre a infância e a criança por parte de diversos pesquisadores e estudiosos de várias partes do mundo, e nas mais diversas áreas: historiadores, antropólogos, sociólogos, psicólogos, pedagogos, dentre outros. A infância tornou-se, assim, objeto do cuidado e dos discursos de um número crescente de especialistas, fazendo com que uma multiplicidade de concepções e imagens seja possível nessa área.

Destacamos a importância de estabelecer uma linha do tempo de cunho histórico e social através dos inúmeros estudos realizados por alguns autores (tais como Ariès, 2006; Charlot, 2002; Postman, 2000; Sarmiento e Pinto, 2009, entre outros), que resgatam as concepções de infância na história da humanidade esclarecendo que criança sempre existiu desde os primeiros registros históricos. Contudo, o sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formas de regulação da infância e da família são ideias que surgem com a modernidade.

Nos trabalhos de Ariès (2006), encontramos uma vasta gama de orientações e contribuições a fim de entender e desmistificar o conceito genérico muitas vezes amputado à infância. O autor nos chama a atenção para o fato de que existem infâncias e não infância. Aponta para a necessidade de desconstruírem-se padrões relativos à concepção burguesa de infância. Assim, defende uma análise que considere as crianças

como realmente se apresentam sem se valer de estereótipos, ideias preconceituosas ou de práticas que visam moldá-las em função de visões ideológicas rígidas de desenvolvimento e aprendizagem.

Para Postman (2000), a infância é um artefato social e é só no primeiro ano de vida que pode ser considerada uma categoria biológica. Ele coloca que não devemos confundir, de início, fatos sociais com ideias sociais. Para ele, a ideia de infância é uma das grandes invenções da renascença. Talvez a mais humanitária. Afirma que a infância, como estrutura social e como condição psicológica surgiu por volta do século XVI.

Kramer (2001) resume muito bem tais assertivas quanto às múltiplas concepções acerca da infância:

(...) aparece com a sociedade capitalista urbano-industrial na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação de formas de organização da sociedade. (Kramer, 2001, p.19).

A autora destaca ainda que a Pedagogia elabora uma representação básica da infância a partir das noções pedagógicas de natureza e de cultura, que, ao serem aplicadas à infância, precede a idade adulta. O fator “tempo” é introduzido na conceituação de infância gerando uma interpretação dúbia. Esse aspecto confunde a infância, origem individual do ser humano, com a origem da humanidade. A infância corresponderia ao estágio originário da humanidade e, como tal, expressaria os traços essenciais da natureza humana.

Nessa perspectiva, o adulto estabelece uma imagem de criança como um ser fraco e incompleto, atribuindo tais características à “natureza infantil”. Essa ideia de natureza, porém, dissimula ideologicamente as relações da criança com o adulto na medida em que esse exerce sobre ela uma autoridade. A dependência social da criança é transformada em dependência natural, sendo justificada pelo adulto de forma absoluta.

Outra questão importante é destacada nas ideias defendidas pelo pesquisador português Manoel Sarmiento, que expõe seu pensamento acerca da criança e da condição social da

infância, afirmando que as condições para nascer e crescer não são iguais para todas elas. Diz mais: “(...) *o mundo da infância aparece invadido pela morte, pela injustiça (ou o mesmo é dizer, pela ausência ou ineficácia da justiça) pelo desconforto e pela violência*” (Sarmiento, 2009, p. 13). Dessa maneira, é necessário definir e delimitar os conceitos de infância e de criança, a fim de se perceber as diferenciações dessas duas categorias:

(...) crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (Sarmiento e Pinto, 2009, p. 35).

Esses autores ratificam a importância da distinção desses dois termos, destacando a infância como categoria social que aponta os elementos de homogeneidade desse grupo e a criança como referente empírico, cujo conhecimento implica atenção aos fatores de diferenciação e de heterogeneidade que “(...) *afigram-se não como uma redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos ou investigação*” (Sarmiento e Pinto, 2009, p.24).

Esse campo de estudo e investigação é denominado de Sociologia da Infância. Propõe constituir a infância como objeto sociológico, superando perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano e tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente constituídas sobre e para elas.

Historicamente, as crianças, durante muito tempo, foram consideradas como seres invisíveis. Ainda hoje, em algumas sociedades, não são vistas, respeitadas ou até mesmo cuidadas. Considerando, simultaneamente, as dimensões estruturais e interativas da infância, a Sociologia da Infância desenvolve-se, em boa parte, pela necessidade de compreensão do que é um dos mais importantes paradoxos atuais: nunca, como hoje, as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções; todavia, nunca tantos indicadores de exclusão e de sofrimento foram atribuídos à infância como ocorre na atualidade.

Sendo assim, o objeto de proposição desses estudos é colocar a infância no centro da reflexão das Ciências Sociais, já que a condição social da infância é, em qualquer sociedade, bem expressiva da realidade social no seu conjunto. Desse modo, o trabalho teórico e analítico sobre a infância é também uma forma de conhecer a sociedade. Visto que o conhecimento sociológico não é nunca indiferente aos efeitos que a *reflexividade* (Bourdieu, 1997) imprime às condições sociais e às realidades institucionais, a Sociologia da Infância não saberá realizar-se enquanto área de conhecimento senão como um saber implicado na emancipação das crianças dos processos simbólicos e políticos de dominação.

De certa forma, poder-se-ia acrescentar: a história da infância e da sua educação constitui a história da sua heteronímia, cuja análise possibilita encontrar características dominantes. Essas, por sua vez, refletem diferentes traços de ambivalência, tais como tutela e controle, liberdade e subordinação, dentre outros. Conforme indica Kuhlmann Jr.(2006):

É preciso considerar a infância como condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. (Kuhlmann Jr, 2006, p.32).

Portanto, pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como uma gama de possibilidades de a criança viver intensamente cada fase da sua existência como um ser vive e como sujeito sócio-cultural.

2.2 – Tecendo sobre a Infância e a Criança Brasileira

Segundo alguns historiadores, a preocupação com a infância brasileira tem suas raízes no início da colonização portuguesa. Em 1554, o padre jesuíta José Anchieta, em carta

endereçada a Inácio Loyola, já fazia menção aos orfanatos mantidos pela Companhia de Jesus para abrigar órfãos vindos de Portugal. Esse Jesuíta “pleiteava”, para aquele momento, a extensão desse serviço para amparar as crianças indígenas rejeitadas – pleito esse que, segundo alguns historiadores, escondiam outras intenções menos nobres – em decorrência de algumas tradições das tribos (Del Priore, 2002; Kuhlmann Jr. 2006).

Para os jesuítas, a infância despontava como o momento ideal para a catequese e como período propício para a ruptura de crianças indígenas com a sua cultura. Era uma prática disciplinadora, sendo comuns os castigos físicos e a autoflagelação. A concepção de infância que permeou o período da colonização no Brasil revela a criança sem história, o “*papel em branco*” (Del Priore, 2002,p.23), no qual se poderia escrever uma cultura superior, capaz de impedir o desenvolvimento de outra cultura que significasse impossibilidade de dominação.

Nesse período, expandiram-se várias práticas europeias, destacando-se a instalação de Rodas de Expostos junto às Santas Casas de Misericórdia, que eram destinadas a receber filhos de relações extraconjugais. O objetivo, como se vê, era amparar as crianças enjeitadas, bem como evitar que houvesse um grande número de crianças abandonadas pelas ruas. De acordo com Del Priore, “(*...*) a RODA foi instalada com a finalidade de evitar crimes de natureza moral. A instituição protegia a mulher branca e solteira dos escândalos e oferecia alternativas ao cruel infanticídio”. (Del Priore, 2002, p.155).

Contraditoriamente, os governantes que criavam a Roda com a finalidade de salvar a vida dos recém-nascidos abandonados, posteriormente os encaminhavam aos trabalhos produtivos e forçados. Convém ressaltar que o abandono, a alta mortalidade existente na Roda e a adoção de crianças nem sempre eram considerados como tráfico e exploração da infância nos países desenvolvidos.

A prática ilegal e quase às escâncaras do abandono e o fatalismo com que era aceita a mortalidade infantil revelam a indiferença ao valor da criança até o século XIX e início

do século XX. Embora as críticas à imoralidade da instituição dos internados fossem muito fortes, a Roda sobreviveu com algumas alterações até 1948, em São Paulo.

Percebemos que as modificações ocorridas com a “descoberta da infância” como um período especial ensejaram a consolidação da prática de abrigar crianças pobres em instituições denominadas de orfanatos e asilos infantis e introduziram o hábito de colocar crianças ricas aos cuidados de outras famílias, babás ou instituições especializadas em educação infantil (Kuhlmann Jr., 2006).

Del Priore (2002) afirma que a história da criança brasileira não foi diferente da dos adultos, tendo sido feita *à sua sombra*. Sombra de uma sociedade que viveu quase quatro séculos de escravidão, tendo a divisão entre senhores e escravos como determinante da sua estrutura social. A grande desigualdade na distribuição de renda e de poder foi responsável por infâncias distintas para classes sociais também distintas. As condições de vida das crianças fizeram com que o significado social dado à infância não fosse homogêneo.

Entendemos que, primeiramente, no caso brasileiro, temos a criança índia, criança “*papel em branco*”, que, através do processo de formação jesuítica, rompe com a sua cultura de forma parcial, obrigando o colonizador a sofisticar seus métodos de dominação. Já no Brasil Colônia, as crianças sob a estrutura patriarcal não tinham utilidade. O sentimento de infância era ausente. Sendo assim, sua eventual morte não causava maiores emoções.

No Brasil Império, surge uma nova representação de infância. Com a urbanização, a vida social nos salões e o “nacionalismo”, a sociedade até então patriarcal começa a sofrer abalos. O modo de viver sofre uma “europeização” e a ação médico-higienista ganha importância. Todos esses valores contribuem para a valorização da criança, mas não da criança em geral, pois o alvo das atenções nesse período foi à criança da classe dominante.

Finalmente, na República Velha, em meio a novas relações de produção baseadas no capital, surge a criança mão-de-obra, através de várias visões (operária, industrial, médica, filantrópica), a tecer a imagem da criança das classes populares, que, não obstante, permanece, como desde o início de nossa história, explorada, abandonada e desprotegida.

Deprendemos, a partir desses estudos, que as transformações ocorridas na valorização e significação do conceito de criança acompanham, em grande parte, as modificações econômicas e políticas da estrutura social, bem como as referentes a condições culturais. Comprendemos que as ações de valorização da infância têm uma repercussão enorme nos dias atuais, em especial, a nossa educação infantil. Sabemos que todos os fatos históricos, sociais e econômicos estão sempre atrelados à maneira de viver e agir de uma determinada sociedade. Assim sendo, podemos nos questionar: Como encaramos a infância? De que maneira a criança é vista na sociedade contemporânea? A educação infantil atual está pautada em que princípios de educação e infância?

Afinal, o que é específico da criança ou da infância? O que as caracteriza? Podemos pensar na criança como um ser em desenvolvimento, que tem suas limitações, suas possibilidades, condicionadas historicamente? Podemos pensá-las apenas do ponto de vista do desenvolvimento, analisando-as segundo fatores biológicos, fisiológicos e sociais?

Há autores que afirmam que a forma como se vê e trata-se a criança está diretamente ligada aos fatores biológicos, sociais, históricos e culturais que permeiam as relações humanas. Segundo Charlot (2002, p. 101), a visão moderna de infância é determinada socialmente pela organização do modo de produção capitalista: *“Nós representamos a criança, com efeito, atribuindo-lhe características que se opõem umas às outras. Mas não tomamos diretamente consciência das discordâncias que nossa visão da infância guarda”*.

Conforme Charlot (2002), a imagem da criança na Pedagogia mostra-se ideológica e metafísica, pois apóia-se na ideia de natureza infantil, ignorando a concretude do ser

criança, determinada por fatores biológicos, psicológicos e sociais. Nesse sentido, tais sistemas pedagógicos teorizam um sistema ideal, independente da realidade social cultural, econômica e política que cerca a criança. Por esse motivo, é importante investigar os processos históricos de reconhecimento e valorização da criança no espaço sociocultural, bem como a implantação das instituições educacionais.

Percebe-se que, nesse percurso histórico, há uma evidência de que a descoberta da infância está atrelada à descoberta das instituições voltadas para a educação. Esse dado aponta para o entendimento de que a história da infância está atrelada à história da educação e que ambas são indissociáveis, sendo impossível compreendê-las de outra maneira.

Nos últimos anos, há uma intensificação dos estudos sobre a constituição histórica, social e cultural das crianças e de sua infância pautados no âmbito das ciências humanas e sociais sob novas bases epistemológicas. A partir do final do século XX, pesquisas nas áreas da Sociologia, Antropologia, História, Filosofia e também da Psicologia assumem uma perspectiva crítica às orientações teóricas de cunho tradicional, decorrentes de uma ciência positivista que transforma fenômenos sociais em fatos quantitativos e, supostamente, colocam numa esfera métrica com significados equivalentes.

O grande diferencial produzido, sobretudo no campo da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2009), diz respeito à legitimidade da criança como ator social de pleno direito, com características singulares; e à infância compreendida como categoria geracional (Sarmiento, 2009), que constitui os modos de ser criança. Nessa medida, abre-se uma nova possibilidade de interlocução disciplinar com a Pedagogia e demais áreas de conhecimento na compreensão das bases do que constitui a criança e sua infância, essa última compreendida como categoria histórica e social. Entende-se, infância, aqui, como categoria social que indica elementos de homogeneidade desse grupo etário. Por sua vez, as crianças são vistas como atores sociais diferenciados, com voz própria, em condições de heterogeneidade.

O mundo contemporâneo é visto como sendo complexo multifacetado e em constante mudança, de tal modo que os pesquisadores se opõem a falar de infância no singular, tendo por base que as crianças levam

vidas muito diferentes, em princípio, tão diferentes quanto o são as crianças (SARMENTO, 2009, p.36)

Assim, referir-se à criança e à infância não é uma experiência universal de qualquer duração física; é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais constroem diferentes mundos da infância. Nessa perspectiva, não se concebe construir conhecimento sobre um grupo social sem dar atenção ao seu contexto sócio-cultural. Por esse motivo, questiona-se o próprio processo de socialização das crianças pequenas em espaços de educação coletiva, que tem como base a inserção social e a intervenção pedagógica, inevitáveis ao processo de humanização.

Delgado (2003) indica que, no Brasil, temos um longo caminho a percorrer no que se refere às pesquisas sobre as crianças, suas experiências e culturas. Afirma que o campo da Sociologia da Infância tem nos ensinado que as crianças são atores sociais, porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem frente aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social. Mesmo assim, ainda necessitamos construir referências de análise que nos permitam conhecer esses atores que nos colocam com inúmeros desafios, seja na vida privada seja na pública.

Dessa forma, interessa-nos aqui tratar, entender e defender que a infância é uma etapa única e cheia de marcas biológicas, fisiológicas, psicológicas, cognitivas e lúdicas. E a criança que faz parte desta infância é um sujeito histórico social, que está em desenvolvimento sim, mas que é alguém real, cidadã, pessoa, gente. Ou seja, um sujeito de direitos e deveres.

Assim, tratando da função da Educação Infantil no Brasil, evidenciamos o período final do século XIX quando os principais preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas (elaboradas no centro das transformações sociais ocorridas na Europa) são trazidos ao Brasil pela influência americana. Nesse momento, emerge um debate em torno das vantagens e desvantagens da implantação dos jardins-de-infância.

Surgem os primeiros jardins de infância, sob os cuidados de entidades privadas. Apenas alguns anos mais tarde, surgem os primeiros jardins de infância vinculados ao sistema público. Porém, é bom ressaltar que os mesmos estavam voltados ao atendimento de crianças oriundas de estratos sociais mais afortunados e em consonância com as ideias pedagógicas de Froebel.

Na época da República, temos notícia da primeira Instituição de proteção e Assistência à Infância, que precedeu à criação, em 1919, do Departamento da Criança, de iniciativa governamental de cunho assistencial científico à infância. Paralelamente, surgem diversas escolas infantis e jardins-de-infância, muitos deles criados por imigrantes europeus para o atendimento dos seus filhos, pois os mesmos tinham ideias mais politizadas, balizadas pelas suas origens.

O cenário desse período estava atrelado ao processo de urbanização e industrialização pelo qual a sociedade brasileira estava passando, fatores que contribuíram para as mudanças na estrutura familiar e nas relações de trabalho. A consolidação do processo industrial mudou a estrutura econômica agrária, na qual o trabalho podia ser realizado pelo conjunto de familiares. Em outra estrutura, passou a incluir-se a separação física entre o local de moradia e de trabalho, e cada trabalhador passou a ser considerado como unidade produtiva.

A chegada de imigrantes europeus para trabalhar nas fábricas fez decrescer a participação das mulheres nas unidades fabris. Por outro lado, trouxe algumas vantagens nos aspectos salariais, nas jornadas de trabalho e no ambiente de insalubridade. Mas o fato mais significativo estava focado para a Educação Infantil no que concerne à criação de espaços reservados para a guarda e atendimento das crianças durante o trabalho de suas mães. A partir disso, conseguem a criação de vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternas para os filhos de operários em cidades como o Rio de Janeiro, São Paulo e várias outras no interior de Minas Gerais (Kuhlmann, 2006).

Alguns educadores que se preocupavam com a qualidade do trabalho pedagógico apoiaram o movimento de renovação pedagógica da época conhecido como “escolanovismo”. Eles travaram um debate forte na busca de um novo sentido educacional para as escolas brasileiras. Entre os pontos discutidos nesses embates, estava a educação pré-escolar que havia sido instituída como base do sistema escolar através do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, por Lourenço Filho. Refletindo a influência de tal movimento, alguns educadores de vanguarda, como Mário de Andrade, defendiam a ideia de disseminar a construção de parques nas cidades, tal como ocorria em vários locais da América Latina, a exemplo de Havana, Buenos Aires, Montevideu e Santiago (Kuhlmann, 2006, p.287).

Identificamos que o debate acerca da renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins de infância, frequentado preferencialmente pelas crianças de grupos sociais de prestígio, do que dos parques infantis, onde as crianças dos meios populares eram submetidas a propostas de trabalho educacional que pouco tinha em comum com os princípios da Escola Nova.

Embora já tivessem sido criadas, na década de 30 do século XX, algumas instituições oficiais voltadas para o que chamamos de proteção à criança, foi na década de 40 que prosperaram iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência. O higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas. O atendimento fora do espaço familiar dos filhos que ainda não frequentavam o ensino primário estava vinculado à questão da saúde.

Mesmo não sendo bem vistas, as instituições denominadas de creche eram planejadas com foco na área da saúde (Kramer, 2001). O formato das atividades estava organizado de forma hierárquica: triagem, lactário, pessoal, auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Com o intuito de regular de forma sistemática o maior número de pessoas das camadas populares, foi feito um grande número de convênios com instituições de caráter filantrópico com vistas ao aleitamento materno e ao fim das altas taxas de mortalidade infantil. Ainda reinava, à época, a ideia patriarcal e

colonial de que cabia à mulher atividades limitadas à maternagem e a questões domésticas.

Foi na Lei de Diretrizes e Base nº 4024/61 que primeiro se tratou sobre Educação Infantil. Nesse texto, faz-se uma pequena distinção entre a *educação pré-escolar e o ensino primário*. Essa lei também previa que as empresas que tivessem, no seu quadro de funcionários, mães com filhos menores de sete anos deveriam organizar ou manter, direta ou em cooperação com os poderes públicos, educação que precedesse o Ensino de 1º Grau (Kramer, 2001).

Na década de 70, o conceito de “privação intelectual” imputado às crianças das camadas mais pobres foi o cerne das ideias vindas de determinadas teorias americanas e europeias, invocadas para explicar o fracasso escolar dessas crianças. Conceitos como carência e marginalização cultural e uma educação compensatória foram adotados de forma cega e irredutível não só no meio educacional, mas também nas decisões de ordem política de regulação da Educação Infantil.

Tais construtos defendiam a bandeira de que quanto maior o número de atendimento realizado junto a essas crianças em instituições, como creche, parques infantis e pré-escolas maiores seria a superação irrevogável do fracasso escolar. Dessa maneira, sob a égide de “educação compensatória”, surgem propostas de trabalhos para as creches e pré-escolas que atenderiam à população de baixa renda. Era visada, nessas ações didáticas, a estimulação precoce e o preparo para alfabetização, mas ainda havia um cunho assistencialista da educação e do ensino.

Percebemos que, com a LDBEN - Lei nº 5692/71, ocorre uma promoção política de educação compensatória. Assim, a concepção social da criança, seu ambiente familiar e o código linguístico restrito de seu grupo social reduzem a possibilidade de acesso à cultura burguesa e ao conhecimento socialmente produzido e ensinado na escola. A oferta de educação anterior à escolaridade obrigatória era apresentada com a finalidade de “compensar carências culturais” oriundas das camadas popularizadas e prepará-las para a alfabetização (Kramer, 2001, p. 76).

Essa visão de função compensatória também se fez presente nas políticas de assistência à criança, não só na forma de programas com a finalidade de “compensar as carências” nutricionais, sanitárias, afetivas e sociais, como também nos projetos de formação do profissional responsável pelo atendimento às crianças.

O rompimento com esse modelo compensatório tem sido proposto com base em estudos e pesquisas que explicitam as limitações do ponto de vista educacional, além do caráter ideológico e discriminatório, que só vem a legitimar e intensificar as diferenças sociais (Kramer, 1984, p. 105). Sabemos que a Constituição que assegurará mais legitimamente os direitos da criança é a de 1988, em que a educação passa a ser um dever do Estado e um direito das crianças e suas famílias.

Entendemos que resgatar e refletir sobre esses estudos históricos parece essencial para que se tenham condições de, como profissionais, trabalhar com a criança e sua educação considerando o contexto em que ela se está inserida. Talvez, só assim possamos tratá-la com respeito e a valorização dos quais tem sido privada ao longo da história.

3 – A Educação Infantil no Brasil e seus aspectos legais

O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética.

Carlos Drummond de Andrade.

3.1 – A Integralização da Educação Infantil ao Sistema de ensino Pós LDB

A Educação Infantil no Brasil teve, sem dúvida, nos últimos anos, avanços no campo da legislação, do financiamento, da formação de seus profissionais, do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, mas os desafios ainda são muitos. A institucionalização da Educação Infantil, a ampliação do atendimento das crianças de zero a cinco anos, o investimento na qualidade das práticas pedagógicas, a melhoria das condições de trabalho e a valorização dos profissionais da Educação Infantil encontram-se no topo das listas desses desafios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 integrou a Educação Infantil à Educação Básica, expressa no Artigo nº 29, que assume a ação educativa (incluindo-se crianças de faixa etária de zero a seis anos) como “complementar à ação da família e da comunidade”, isto é, não as substitui, mas as complementa. A criança finalmente passa a ser foco da lei, que estabelece seus direitos como cidadãos.

Esse período torna-se um marco importante na história política educacional do nosso país, em especial para a Educação Infantil, corroborando com a ideia de tirar as crianças pobres da condição de confinamento das instituições que prestassem um atendimento exclusivamente de caráter assistencialista. Tal lei propõe a reorganização da educação brasileira em alguns pontos: amplia o conceito de Educação Básica, que passa a abranger a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; expande o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social; aumenta as responsabilidades das unidades escolares e determina que os sistemas de ensino garantam graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e gestão financeira a sua unidade de ensino; estimula a participação dos profissionais da

educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade em conselhos da instituição educacional; ainda dispõe nos princípios de valorização dos profissionais da educação e estabelece critérios para o uso de verbas educacionais.

A partir dessa lei, algumas ações foram tomadas por pesquisadores, movimentos sociais, órgãos federais, estaduais, municipais e educadores de todo o país, a fim de garantir sua execução e regulamentação. Estamos falando da criação dos Fóruns estaduais e regionais da educação infantil como espaços de reivindicações por mais verbas para programas de formação profissional dessa área, bem como para acompanhar, fiscalizar e discutir ações tomadas, tanto na esfera das políticas públicas, como em questões locais. Esses fóruns estão vinculados ao MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – que tem uma ação muito viva no cenário nacional das discussões e estudos que envolvem as questões de cunho da infância e da educação infantil (Kramer, 2001).

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.8.069, ocorreu em de 13 de julho de 1990, consolidando uma grande conquista da sociedade brasileira, a produção de um documento de direitos humanos fundamentado em princípios éticos, como liberdade, autonomia, pluralidade e dignidade. Dentre outras coisas, garante às crianças o direito ao lazer e à escola, assim como à implantação do Conselho Tutelar. O Estatuto, de alguma maneira, através de estratégias da sociedade civil, tem sensibilizado a todos para o direito social de proteção à infância e, dentro dele, o direito à educação. Mesmo não tendo um caráter legal, sendo apenas um documento governamental tem uma importância significativa e preponderante, pois além dos direitos, serve para orientar as crianças e adolescentes, seres em formação, sobre seus deveres perante a sociedade.

Temos ainda como componentes desse cenário da Educação Infantil pós LDB: o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, outro instrumento criado para garantir a cidadania do indivíduo, onde são definidos como: referências e orientações pedagógicas que visam contribuir para a implantação ou implementação de

práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Eles reúnem ideias que preconizam tanto a ação do sujeito como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O documento foi construído com base nas ideias de teóricos como Paulo Freire, Piaget, Wallon e Vygostky, que consideram as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas nas convivências sociais como elementos presentes no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, no exercício da cidadania. Sabemos que há controvérsias quanto à validação desse documento, mas não faremos, aqui nesse momento, uma reflexão mais extensa dessa assertiva.

Outro documento a que faremos alusão aqui foi aprovado pela CEB nº 22/98, em 17 de dezembro de 1998, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Esse é um importante texto, pois busca orientar a formulação das propostas curriculares e dos projetos pedagógicos. As diretrizes sugerem que as propostas pedagógicas tenham como fundamentos norteadores os princípios éticos, políticos e estéticos. Nelas, deverá estar explicitado o reconhecimento da importância da identidade pessoal da criança, de sua família e dos membros que compõem a instituição de educação infantil. Outro ponto diz respeito às práticas de educação e cuidado, que deverão favorecer a integração entre aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais. As crianças devem ser consideradas como seres completos, que se constituem na relação com o outro e com o mundo físico e social.

Kuhlmann (2006) sugere que a educação infantil seja uma *“instituição escolar... que tem como características reunir um coletivo de determinada faixa etária, ou com interesse específico, para prestar determinado tipo de educação”* (Kuhlmann, 2006, p. 63).

Entendemos que a educação infantil é um espaço escolar no melhor sentido da palavra. Um espaço no qual a criança aprende, quando lhe for permitido expressar-se. Portanto, é intencionalmente preparado para as crianças viverem oportunidades de aprendizagem

múltiplas e de diversos conteúdos, organizados de forma diferente da sistematização do Ensino Fundamental.

Temos atualmente uma Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que prevê a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos. Levamos em consideração aqui também a Lei n. 11.274/06 que institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Essa lei foi aprovada pelo Congresso Nacional, a partir de proposta encaminhada pelo MEC, sem um amplo debate com a sociedade e sem a devida escuta de profissionais que estudam e trabalham na área e produzem conhecimento sobre a temática em questão, a Educação Infantil.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, foi uma conquista da sociedade brasileira, que, atualmente, entende que a criança é um sujeito biopsicossocial, produtora de história e de cultura e não deve ser vista de forma fragmentada. Tampouco seu processo formativo deve ser vivenciado com qualidade diferenciada para justificar o atendimento prioritário de uma determinada faixa etária. Se não houver uma medida urgente, por parte dos órgãos normativos da educação, para garantir que a ampliação do atendimento da pré-escola não seja motivo para diminuir o atendimento da creche, viveremos um retrocesso na Educação Infantil.

A pré-escola tornou-se obrigatória e a creche está, mais uma vez, à mercê da boa vontade dos gestores da educação. Esses – mesmo com o financiamento garantido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o atendimento das crianças de zero a três anos de idade na rede pública de ensino -, em função de sua obrigatoriedade, ainda priorizam o atendimento das crianças de quatro e cinco anos, deixando as crianças de zero a três em segundo plano, fragilizando a identidade e a unidade da Educação Infantil.

Diferentemente do que ocorreu com a Ementa Constituição nº59, a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009 – e a elaboração dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil ocorreram de forma participativa, com a colaboração de muitos olhares. No caso

das DCNEI, foram realizadas audiências públicas em quase todas as regiões do Brasil com a presença dos conselheiros da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação, os Fóruns Estaduais e Municipais de educação infantil, assim como de consultores educacionais, estudiosos da área, gestores da educação e de militantes de diversos movimentos sociais.

Os princípios, fundamentos e procedimentos presentes nas DCNEI devem orientar as políticas públicas, a elaboração e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, bem como os conselhos estaduais e municipais de educação na criação e na atualização de suas normas e leis.

Entendemos que a atualização das DCNEI faz parte da construção de um novo marco regulatório para a Educação Infantil. Juntamente com ele, é imprescindível a elaboração de outras políticas públicas que suscitem a superação dos desafios que historicamente foram imputados à educação de crianças pequenas. Todavia, acreditamos ser necessário que o Ministério da Educação crie estratégias na socialização, divulgação e estudos por parte dos atores sociais da educação (professores, coordenadores, gestores e comunidade escolar), imbuídos do desejo de fornecer mais esclarecimentos e orientações para a concretização do que está contido no teor do texto das DCNEI.

É fundamental que a implantação das DCNEI esteja associada também aos diversos documentos legais normatizadores da Educação Infantil, publicados pelo Ministério da Educação ao longo da trajetória histórica das políticas públicas. Esses documentos tratam da Educação no Brasil, dentre eles: Referências Curriculares para Educação Infantil (MEC, 1998); Política Nacional de Educação Infantil (MEC, 2006); Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (MEC, 2006); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (MEC, 2006); Critérios para um atendimento em creche que respeita os direitos fundamentais das crianças (MEC, 2009); e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009).

Nesses documentos consta a preocupação com as especificidades inerentes a esse segmento da educação e exige que *“a Educação Infantil cumpra duas funções*

complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família”. (MEC, 2006, p. 17).

A organização e publicação de tais documentos não são suficientes para garantir uma Educação Infantil que venha legitimá-la como esfera educacional constituída de especificidades e voltada para a formação de sujeitos dotados de história e de cultura social. Também não podem nem devem oportunizar a dicotomização dos trabalhos pedagógicos, presentes por muito tempo – e talvez ainda o seja em algumas instituições - em que as atividades educacionais propostas no cerne da Educação de crianças pequenas resumam-se ao uso exclusivo de “lápiz e papel” e, na contramão do processo educativo, desenvolvam um trabalho assistencial representado por momentos de cuidado (higiene, alimentação, preservação da saúde).

Cerisara afirma que:

“(...) essa dicotomização entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado, revelam que ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser cuidada e educada, uma vez que ela depende dos adultos para sobreviver e também pelo fato de permanecer muitas vezes de 10 a 12 horas diárias na instituição de educação infantil.” (Cerisara, 2002, p. 16).

Pensamos que esse seja um dos grandes desafios para a Educação Infantil, uma vez que é necessário romper com a visão paradigmática de que a educação significa um bem para todos, salvo de qualquer tipo de intencionalidade, de ideologias e de julgamentos de valores. A ideia ingênua, ou talvez não o seja, de que educar seja pura e simplesmente algo positivo, neutro e emancipador está presente no discurso político e acadêmico. Essa visão de neutralidade não é consistente, uma vez que o próprio pensamento educacional não toma como consenso a constância de elementos comuns entre creches e pré-escolas que atendem a segmentos sociais diferenciados. Seguir essa visão é correr o risco de reproduzir o que está posto pela classe hegemônica, ainda que essa possa não ter consciência plena dessa ação, que é educar alguns para emancipação e outros tantos para a subordinação.

3.2 – A Rede Municipal Pública de Educação Infantil de Salvador e os Centros Municipais de Educação Infantil

A Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Salvador foi o espaço escolhido por ser nela que construímos a maior parte da nossa história profissional, bem como ser ela também motivadora das minhas indagações e perplexidades. Para realizar a caracterização desse espaço, utilizamos documentos oficiais adotados pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT.

As informações sobre os aspectos relativos à Educação no Município, apresentadas a seguir, estão principalmente pautadas nos dados de 2004 e foram retiradas do documento “Educação de Qualidade, Novos Rumos para a Cidade 2005 – 2008 – Política para Educação Pública da Cidade de Salvador”. Esse documento reforça o anseio comum da promoção de uma educação de qualidade de forma a integrar as ações, articulando as aspirações e proposições dos educadores através da reflexão conjunta com as unidades escolares. Tem como objetivo recolocar o papel da educação pública diante da legislação em vigor, do cenário global e local e do panorama educacional e cultural do Município de Salvador.

A educação municipal conta atualmente com 356 escolas de atendimento à Educação Básica, sendo que, dessas, 157 atendem ao segmento da educação infantil oferecida da seguinte maneira: 45 creches e 110 pré-escolas. Todas essas unidades estão distribuídas pelos diversos bairros da Cidade do Salvador.

Como a cidade é muito populosa e geograficamente “desorganizada”, o atendimento às unidades escolares é feito pelas CRE – Coordenadoria Regional de Ensino ligada à CENAP – Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico, órgão central da SECULT, preconizando aperfeiçoar o atendimento às unidades e estabelecer um acompanhamento personalizado, contribuindo para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas.

Temos onze CRE organizadas por localidades – bairros. São elas: Centro, Orla, Cidade Baixa, São Caetano, Liberdade, Itapuã, Cabula, Pirajá, Subúrbio I, Cajazeiras e

Subúrbio II. Todas elas atendem à Educação Infantil. Essa organização administrativa ocorre no município desde o período de 1980.

A Gestão atual tem implementado várias ações políticas, tais como a inclusão em primeira mão da Lei n.10.639/03, que institui o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana – em consonância com a CNE/CP n.4, que regulamentou as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino da História. O Projeto Palavra Cantada tem o foco no uso da literatura como mecanismo de formação dos professores em busca de ampliar a prática pedagógica. Faz parte das ações a Formação Continuada aos Coordenadores Pedagógicos com assessoria da Avante, e, em parceria com a UNEB, assim como, a Formação Continuada para todos os funcionários que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (secretarias, coordenadoras, gestores, auxiliares de sala, professoras, auxiliares de serviços gerais e cozinha – merendeiras). Nesse projeto, estão incluídas também as auxiliares de desenvolvimento infantil que atuam nos Centros Municipais.

Na perspectiva de investir na ampliação e na qualidade da educação infantil, oferecida às crianças de zero a cinco anos, a Prefeitura Municipal de Salvador, através da Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT, integrou à sua Rede Escolar as 45 Creches Municipalizadas pelo Governo Estadual, acolhendo todas as crianças de zero a cinco anos que, até então, eram atendidas pela Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social – SEDES. Tal vinculação já indicava uma função assistencialista que historicamente foi atribuída a essas instituições.

No Brasil, a creche surge no final do século XIX, decorrente do processo de industrialização e urbanização do país. Isso ocorreu conjuntamente com o crescimento das cidades localizadas nas regiões ricas, pela migração nas áreas mais pobres que buscavam trabalho e melhores condições de vida.

O discurso político nesse período apresenta-se como modernista e cientificista. Tudo que interessa às classes dominantes é apresentado como científico (Kuhlmann, 2006, p. 28). A filantropia torna-se uma adaptação da antiga caridade que se preocupava com a

diminuição do custo social, com a reprodução da classe trabalhadora e com o controle da vida dos pobres, de modo a garantir a dominação do capital.

Para Kishimoto, desde a origem, os jardins-de-infância estavam calcados em objetivos educacionais e as creches, assistenciais (Kishimoto, 2008, p. 34). Observamos historicamente que as creches, com objetivos assistencialistas, trazem no seu bojo um crivo focado em ações educacionais mais voltadas ao comportamento social do que intelectual.

Dados dão conta e que, nesse mesmo período, surgem como novas maneiras de atendimento das crianças pequenas as creches domiciliares, que faziam parte das alternativas de atendimento às crianças e, muitas vezes, estimuladas por organizações internacionais – como a OMEP e UNICEF – (Rosemberg, 1990, p.31). O objetivo era a guarda adequada das crianças a baixo custo, pouca tecnologia e participação da comunidade. Entretanto, os altos índices de desnutrição e mortalidade infantil, a insuficiência das escolas maternas e jardins de infância para atender às crianças de pré-escola levaram o Estado à criação de centros de recreação, em parceria com a comunidade.

O processo de ampliação de atendimento à criança pelo Estado não supriu e não supre até os dias de hoje a demanda que existe, o que, de certa maneira, colaborou para que aparecessem, em várias regiões, atendimentos alternativos como as mães – crecheiras, os lares vicinais e as creches domiciliares, que oferecem um atendimento mais barato e sem garantia de qualidade.

Assim, em busca de alcançar uma nova configuração no cenário brasileiro no tocante à creche e à pré-escola (como podemos constatar até aqui, não há historicamente como dissociar esses dois segmentos), é imprescindível considerar que as deliberações tomadas na Constituição de 1988, as diversas mobilizações ocorridas na década de 80 em torno da criança e do adolescente, por parte da sociedade civil organizada e de representantes de órgãos públicos tiveram como pano de fundo os avanços do debate

ideológico e do nível de organização dos movimentos sociais. Tudo isso estava ligado a esse novo ideário de educação de crianças pequenas.

Essa mobilização resultou num reordenamento legal e na afirmação de uma nova doutrina da infância. Segundo essa doutrina, a criança deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a figurar como sujeito de direitos (CAMPOS, 2002, p. 19).

A obrigação do atendimento às crianças de zero a seis em creches e pré-escolas foi atribuída na Constituição aos municípios, em seu Artigo 211, parágrafo 2º, da Seção sobre Educação, determinando que: “*Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar*”. Assim, também no Capítulo IV, “Dos Municípios”, define-se como sua competência a manutenção, com cooperação técnica financeira da União e do Estado, de programas de educação pré-escolar e ensino fundamental (Art. 30, inciso VI).

O conteúdo expresso nesses documentos confirma o movimento no sentido de reconhecer a educação infantil destinada às crianças de zero a cinco anos e onze meses, como agora são levados em consideração as idades destinadas ao acesso de ensino em creches e pré-escolas referendadas pela Lei nº 11.274/2006. Assim, essa lei institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental que, junto com a Emenda Constituição nº 59/2009, prevê a obrigatoriedade do ensino (de matrícula) dos quatro aos dezessete anos de idade fará parte das novas normatizações que regem a nossa Educação Infantil.

Consideramos que a viabilização das instituições educativas que respeitem direitos fundamentais das crianças pequenas implica também na qualificação educacional e profissional das trabalhadoras dessas instituições presentes também no debate internacional. De acordo com Rosemberg (1990), essa preocupação cada vez mais intensa com a elevação do nível educacional e profissional do trabalhador da Educação Infantil decorre tanto dos resultados de pesquisa – que evidenciam a intensa associação entre formação educacional e a qualidade do atendimento oferecido à criança pequena –

quanto do impacto, em longo prazo, na vida das crianças, de uma experiência educacional de boa qualidade.

O diagnóstico da situação das profissionais das instituições de Educação Infantil e, em especial, às que atuam nas denominadas de creches no Brasil, mesmo considerando a falta de precisão dos dados já assinalados por pesquisadores e técnicos da área, aponta para uma formação muitas vezes inadequada dessas profissionais, o que tem contribuído para uma relativa diminuição dos custos do atendimento, com rebaixamento dos salários.

Tudo isso nos leva a pensar que a experiência da Educação Infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação.

Sabemos que, no mundo do trabalho, a creche é um equipamento social imprescindível, que visa proporcionar a guarda, alimentação, prevenção da saúde e ações educativas para a criança, bem como ações junto à família e à comunidade. Assim, é fundamental pesquisar os Centros Municipais de Educação Infantil do município de Salvador na tentativa de conhecer, analisar e constatar se os mesmos estão garantindo às crianças dessa faixa etária (de zero a três anos – creche, e quatro a cinco anos e onze meses – pré-escola), o direito de se desenvolver e aprender em instituições educativas que, em ação complementar à família, propicie um trabalho de cuidar, educar e brincar com qualidade, de modo que as crianças possam vivenciar processos educativos que contribuam efetivamente com o processo de desenvolvimento.

A SECULT, através da Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP tem assumido o compromisso com o trabalho pedagógico desenvolvido no interior das Creches, visando garantir um atendimento de melhor qualidade à criança de zero a cinco

anos, bem como a transformação das Creches em Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI.

Essa nova denominação das antigas Creches surge exatamente por entendermos que a Educação Infantil hoje está pautada numa visão da criança como sujeito histórico social. Portanto, precisamos romper com a visão dicotômica do cuidar e educar, bem como a visão tradicional da creche como um mecanismo de “depósito” de crianças e um “favor” às famílias que necessitam desse serviço.

Diante do exposto, a Creche deixa de ser uma instituição apenas de caráter assistencial para se tornar uma instituição educacional. É exatamente nessa perspectiva que a Prefeitura Municipal de Salvador compromete-se em assumir as Creches vinculadas à SEDES, seguindo o acordo estabelecido no Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta – TAC.

Destarte, o entendimento da CENAP é de que a criança de zero a cinco anos e onze meses precisa viver a infância em ambientes enriquecedores, que favoreçam o brincar, o descobrir, o aprender, nos quais possa interagir com brinquedos e objetos do conhecimento físico e social; nos quais possa, gradativamente, adaptar-se a outro grupo social diferente da família – a Escola.

As mudanças ocorridas na estrutura das antigas creches por conta da municipalização não ficaram apenas restritas à mudança da sua nomenclatura e/ou denominação, mas, sim, a toda a sua estrutura administrativa e pedagógica.

Temos no município de Salvador 45 CMEIS distribuídos pelas CRE que permanecem com a mesma estrutura arquitetônica dos prédios onde funcionavam sob a responsabilidade da SEDES. Essa estrutura é composta de um prédio com um único pavimento (construção de pré-moldado), as salas têm interligação uma com a outra (de duas em duas), pois, entre uma sala e outra, temos um banheiro com equipamento adequado a faixa etária atendida, que é utilizado pelas crianças das duas salas. Há ainda uma área de circulação externa - como uma varanda – que também é utilizada pelas

duas turmas. Sala da direção, cozinha, lavanderia, lactário, área de serviço e banheiros para uso dos adultos, despensa.

Todas têm o mesmo modelo e estrutura, sendo que tivemos dois Centros que compõem a CRE Pirajá (Hélcio Tranqueiro e Lírio do Vale) que passaram por reformas mais intensas. Tais reformas contemplaram tanto a infraestrutura elétrica, quanto hidráulica. Assim, todos os banheiros receberam vasos, pias adequadas ao uso das crianças, piso antiderrapante, chuveiros elétricos e com chuveirinho, carteiras e mesas novas de uso específico a educação infantil, colchões e roupa de uso diário (fardamento). Todas as crianças, ao chegarem aos Centros, trocam de roupa (nesse item todos os seis centros foram contemplados). As salas de aula possuem ventiladores, armário e estantes coloridas, brinquedos pedagógicos e livros de histórias, fantoches dentre outros, todos adequados à faixa etária atendida. Desses seis centros, dois possuem uma brinquedoteca, parque infantil, área de lazer com horta e local para banho de mangueira. Os outros quatro, apesar de não terem áreas no mesmo montante, usam o que existe para desenvolver as atividades programadas e permitir às crianças o uso do espaço para conhecimento e descobertas infinitas. Todas essas obras e reformas ocorreram visando melhorar as instalações elétricas, hidráulicas e de alfenaria dos Centros. Estão localizadas, na sua maioria, em bairros populosos e atendem a uma clientela muito pobre.

Todas as suas diretoras são concursadas e foram indicadas pela sua relação com a Educação Infantil e o trabalho que já desenvolviam em outras unidades escolares como diretora ou vice. Há apenas uma exceção nesse quadro: um CMEI é dirigido pela antiga gestora do tempo da - SEDES, por questões políticas.

O corpo docente de todos os CMEI é formado por licenciadas em Pedagogia, concursadas da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Conta ainda com as AD's – auxiliares de desenvolvimento infantil – funcionárias terceirizadas que já faziam parte do quadro de funcionário das creches quando administrada pela - SEDES. Eram as auxiliares de creche que respondiam pelo trabalho de cuidado e de educação que era realizado no interior das creches, sob a coordenação de uma gestora do estado e com

acompanhamento pedagógico da UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Algumas dessas AD's possuem o Ensino Médio, mas a grande maioria tem apenas o Ensino Fundamental. Elas não são funcionárias públicas; são contratadas através de empresa terceirizadas e quase que 90% têm entre cinco e quinze anos trabalhando na mesma creche - CMEI, sempre com renovação de contrato, mas sem garantia de permanência. Constam ainda, no quadro geral de funcionários temos auxiliares administrativo, merendeiras, lavadeiras, apoio de limpeza; em todos há também porteiros, que também são terceirizados. Já as coordenadoras pedagógicas e vice-diretoras são concursadas e fazem parte do quadro efetivo da Rede, sendo que, atualmente na CRE – Pirajá, dos seis Centros, apenas três têm no seu quadro permanente vice-diretora e em quatro há coordenadoras pedagógicas.

Os centros atendem as crianças de acordo com a LDBEN n° 9394/96 e a Ementa Constitucional n°59, organizando seus grupos da seguinte maneira:

I Creches: Grupo 0 – 0 a 12 meses (até andar) ou 3 a 18 meses; Grupo I – 1 ano completo até 31 de março; Grupo II – 2 anos completos até 31 de março; Grupo III – 3 anos completos até 31 de março.

II Pré-Escola: Grupo IV – 4 anos completos até 31 de março; Grupo V – 5 anos completos até 31 de março.

Em cada um desses grupos, trabalha uma professora e uma dupla de auxiliares, com exceção dos grupos IV e V, que têm apenas uma auxiliar de desenvolvimento infantil – AD'I.

Os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI atendem em turno integral das 07h30minh e 30min às 17h:00m, sob uma rotina organizada e estruturada com foco nas crianças, proporcionando o desenvolvimento de atividades que envolvem o cuidar, educar e brincar - todas elas de caráter educativo.

As etapas contempladas na rotina dos CMEIS em período integral são organizadas da seguinte maneira:

Chegada/acolhimento – recepção das crianças, contato com os familiares, troca de roupa.

Café da manhã - os horários de alimentação podem e devem ser momentos pedagógicos.

Banho de sol – As crianças do berçário, grupos I, II e III deverão ser levadas até a área externa para tomarem banho de sol.

Atividades diversificadas – Essas atividades permitem que as crianças escolham o que desejam fazer. É um momento adequado para interações e observações significativas do professor junto às crianças, podendo esses intervir e acompanhar o que elas fazem. São três propostas simultâneas de atividades: jogos de construção; atividades de artes (desenho, colagem, recorte, etc.); leitura de livros e revistas.

Atividades livres ou orientadas – são sempre planejadas pelo adulto e proposta para todo o grupo com uma intenção educativa. Todas as atividades são proposições importantes para se trabalhar, observando-se as habilidades a serem desenvolvidas no período e nas diferentes áreas do conhecimento.

Roda Interativa – Trabalho coletivo planejado a partir de um conteúdo curricular previsto nos projetos, geralmente antecedido por uma verificação coletiva de crianças ausentes, marcação da data, construção da rotina e finalizada com avisos e explicações sobre a atividade seguinte.

Recreio – Acontece na área externa, por trinta minutos. Momento em que ocorrem jogos espontâneos ou propostos pelo professor.

Higiene pessoal – Lavar as mãos com independência vestir-se e despir-se; usar o banheiro de modo cada vez mais autônomo faz parte do ato educativo. A escovação de dentes também deve ser incentivada e ensinada pelo adulto, observando o manuseio adequado da escova.

Almoço – Momento essencial para o saudável desenvolvimento da criança, além de fazer parte do processo educativo. Durante as refeições, a criança tem a oportunidade de relacionar-se com o outro, adquirir muitos conhecimentos e ao mesmo tempo desenvolver sua autonomia.

Descanso – Momento em que as crianças devem repousar sem ser obrigadas a dormirem. O sono não deve ser entendido sempre da mesma maneira para cada faixa etária, pois cada criança possui um ritmo próprio em relação às horas de sono de que necessita.

Lanche – Nesse momento; deve ser servido às crianças um suco ou uma fruta.

Hora da história – Todos os dias são contados e/ou lidas histórias de tradição oral ou da literatura infantil.

Jogos de mesa – Nesse momento, são utilizados os jogos de quebra-cabeça, jogo da memória, dominó, loto leitura etc. Pelo seu caráter coletivo, os jogos permitem que o grupo se estruture e que as crianças estabeleçam relações ricas de trocas e acostume-se a lidar com regras, conscientizando-se de que podem ganhar ou perder.

Banho / Troca de roupa – As crianças deverão tomar banho diariamente.

Jantar – É a última refeição servida no CMEI; geralmente é uma sopa.

Avaliação do dia – Trabalho orientado para a criança perceber a sequência lógica das atividades, bem como para que o professor proceda à sua auto-avaliação.

Saída – Momento em que o retorno da criança no dia seguinte deve ser estimulado pelo adulto.

Esse é o modelo sugerido no documento da CENAP - Referenciais de Orientação ao CMEIS. Normalmente, é seguido pelos Centros Municipais de Educação Infantil com algumas reorientações, de acordo com as necessidades individuais de cada unidade. O atendimento e o acompanhamento feito pela CRE aos CMEIS são feitos tendo como um dos instrumentos de orientação pedagógico As Referências e Orientações Pedagógicas para os CMEIS, elaboradas pela CENAP em concordância com os diversos documentos do MEC; e, em especial – Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil, (BRASIL, 1993). Também fazem alusão às orientações trazidas nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Outro documento que baliza as ações propostas está contido no teor do texto legal do Plano Nacional de Educação.

Esse documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visa contribuir com a implantação de práticas educativas de qualidade, subsidiando o trabalho educativo de professores e demais profissionais da Educação Infantil dos

CMEIS a partir de 2008. A estrutura do referido documento está cunhada nos três princípios básicos da Educação Infantil: cuidar, educar e brincar.

O cuidado, na esfera da instituição de educação infantil, deve ser compreendido como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Esse cuidado efetiva-se na medida em que proporciona o desenvolvimento físico, corporal, cognitivo e psicossocial a todas as crianças, sem qualquer tipo de discriminação, garantindo a elas todos os direitos de cidadãs.

O cuidar inclui todas as atividades ligadas ao cotidiano de qualquer criança: “*alimentar, lavar, trocar, proteger, consolar, todas as atividades que são integrantes ao educar*”. Significa, portanto, atitudes e procedimentos que têm como objetivo atender às necessidades da criança no seu processo de crescimento e desenvolvimento.

O percurso educativo entrelaça todos os momentos do dia. Remete a situações de cuidado, brincadeiras, de diálogo entre crianças e adultos, crianças entre si e adultos também. São as aprendizagens orientadas de forma integrada que contribuem para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com outras, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Nesse sentido, através do brincar, as crianças podem exercer sua capacidade de criar, condição imprescindível para que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, em especial, às voltadas ao lúdico. Quando está brincando, a criança cria situações imaginárias que lhe permitem operar com objetos e situações do mundo adulto. A brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano. Ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura. O brincar envolve múltiplas aprendizagens (Moyles, 2002, p.36).

Assim sendo, outro aspecto que podemos apontar é que o brincar não apenas requer muitas aprendizagens, mas constitui um espaço de aprendizagem. Vygostky afirma que, na brincadeira, *“a criança se comporta além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade”* (Vygostky - Apud Moyles, 2002, p. 117). Isso porque a brincadeira, na visão desse teórico, cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo.

O brincar supõe também o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo marcada pelo distanciamento da realidade da vida comum, ainda que nele referenciada. As brincadeiras de imaginação/fantasia, por exemplo, exigem que seus participantes compreendam que o que está fazendo não é o que aparenta ser. Essa atitude não literal permite que a brincadeira seja desprovida das consequências poderia haver na realidade imediata, abrindo janelas para a incoerência, para a ultrapassagem de limites, para as transgressões, para novas experiências.

Outro aspecto importante no entendimento da estrutura e funcionamento dos CMEIS diz respeito ao processo de avaliação. Assim sendo, a avaliação deve refletir todo o trabalho desenvolvido e a forma utilizada pelo CMEI para diagnosticar seus avanços e dificuldades. Ela deve redirecionar toda a ação educativa. Não é uma “verdade”, mas, sim, uma possibilidade de enxergarmos as diferentes “verdades” que se encontram no complexo processo de ensino-aprendizagem. A avaliação deve ser diária, contínua; uma ferramenta para reorganizar os objetivos, os conteúdos, procedimentos, atividades e servir para acompanhar e conhecer cada criança e/ou turma.

A atual LDB estabelece, na Seção II, referente à Educação Infantil, artigo 31, que: *“... a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”* (BRASIL, 1996).

A avaliação, nessa etapa, deve ser processual e acontecer de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa. Não é uma prática que acontece em períodos preestabelecidos (bimestres ou semestres). Além de ser diária, contínua, deve estar em consonância com a nossa crença sobre o processo de construção do conhecimento.

No contexto que observamos dentro dos centros municipais, recorreremos ao uso de tais instrumentos de avaliação:

| | |
|------------|---|
| Observação | O importante é observar o desenvolvimento da criança nos seus aspectos sócio-afetivos (relacionamento, cooperação, curiosidade, iniciativas, autoimagem, etc.) e cognitivos (perceber similaridades e diferenças, resolver problemas/questões, perceber a função da escrita etc.). A hora em que as atividades, formais ou informais, estão sendo desenvolvidas é um bom momento para a observação. |
| Registro | Quando registramos, guardamos fragmentos do tempo vivido que nos é significativo para mantê-lo vivo, não somente como lembranças, mas como registro de parte de nossa história, nossa memória. Através deles, construímos nossa memória pessoal e coletiva. |

É fundamental que as observações se transformem em anotações, pois não podemos contar apenas com a nossa “memória” para recuperar o processo de desenvolvimento das crianças. Precisamos também pensar em estratégias para que o avanço dessa criança seja garantido. As anotações devem ser de cada criança e da turma como um todo.

Utilizamos os seguintes instrumentos como forma de avaliar o processo de desenvolvimento infantil nos CMEIS: O Relatório, O Portfólio, O Diário de Classe e O Diário de Bordo.

Deve o relatório ser personalizado, contando os avanços, as dificuldades, o percurso trilhado, as perspectivas e necessidades. Torna-se necessário objetivar, através desse

registro, uma avaliação com visão prospectiva, ou seja, olhar para o futuro, para aquilo que o aluno ainda não realiza sem ajuda, mas que pode conquistar com uma boa mediação. Esse instrumento é socializado com as crianças e sua família.

Com o Portfólio, percebemos os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança, auxiliando o professor a entender melhor o desenvolvimento infantil e a planejar atividades educativas mais eficientes.

O Diário de Classe foi criado como suporte à ação pedagógica no que concerne à observação, registro e avaliação dos avanços e dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de construção do conhecimento. Ele serve como um instrumento de acompanhamento e de registro do desempenho dos alunos. É feito diariamente e ajuda na elaboração do Relatório sobre o desenvolvimento da criança, que posteriormente deve ser entregue à família.

O Currículo na Educação Infantil, dentro do contexto dos CME, resultou de uma proposta sugerida pela CENAP definida de forma integrada. Está estruturado com objetivo de não privilegiar um aspecto em detrimento de outro, mas, sim, contemplar o conhecimento da criança em desenvolvimento. O currículo tem como base os RCNEI – em dois âmbitos de experiências – Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo – constituído pelos eixos de trabalho: Identidade e Autonomia, Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. É importante destacar que essa estrutura curricular tem caráter instrumental e didático, devendo o professor ter consciência, em sua prática educativa, de que a construção de conhecimentos processa-se de maneira integrada e global e de que há interrelações entre os diferentes âmbitos a ser trabalhados com as crianças. Nesse sentido, ressaltamos que cada CMEI tem seu Regimento Interno e Proposta Pedagógica organizada por sua equipe pedagógica em consonância com as orientações dadas pela Secretaria de Educação – CENAP.

O CMEI – Lírio do Vale da CRE – Pirajá foi o escolhido como campo empírico por duas questões primordiais, a saber: a primeira, por fazer parte da CRE, da qual sou

coordenadora pedagógica, respondendo pela Educação Infantil e pelos CMEIS, no total de dez pré-escolas e seis CMEIS; a segunda, pelo perfil da gestão, sua localização, o trabalho pedagógico realizado pelas professoras e sua clientela. Essas foram as principais, mas não as únicas questões para a tessitura dessa pesquisa de cunho qualitativo.

Para, além disso, no entanto, pensamos que as creches e pré-escolas ainda, por muito tempo, constituirão um importante espaço de “descoberta do mundo” para um sem-números de crianças. Não é pouca coisa cumprir a responsabilidade social de compartilhar com as crianças uma descoberta tão instigante. Essa responsabilidade nos desafia. Compromete-nos. Convoca-nos.

4 – Os Saberes Profissionais e a Profissionalidade das Professoras da Educação Infantil

4.1 – Saberes Profissionais – Saberes Docentes

Os estudos nacionais e internacionais sobre os saberes docentes expressam uma diversidade conceitual e metodológica com filiações de tendências e correntes variadas, por vezes antagônicas. Nas décadas de 1980 e 1990, o movimento de profissionalização do ensino ganhou relevância nos meios educacionais, afirmando-se que, ao professor, caberia dominar um repertório de conhecimentos profissionais que o habilitasse a ensinar.

Gauthier (2006), que teceu críticas às pesquisas norte-americanas sobre a natureza do conhecimento-base do professor, apresenta três paradigmas emergentes nas pesquisas sobre o ensino: o *enfoque processo-produto* (professor como gestor de comportamentos realizáveis); o *enfoque cognitivista* (estudos sobre o pensamento do professor); o *enfoque interacionista-subjetivista* (com destaque para a etnometodologia, a etnografia escolar, a sociolinguística e a perspectiva ecológica). Esse autor ainda adverte que pesquisas de campo nesses estudos são raras, o que indica alto grau de abstracionismo, pois é recorrente a distância existente entre as conclusões das pesquisas e o cotidiano das escolas e dos professores.

No Brasil, as reformas educacionais da década de 1990 estabeleceram a formação de professores como item importante na agenda das políticas públicas em educação, fazendo emergir questões que se filiam a algumas dessas tendências demarcadas por Gauthier. Podemos citar como exemplo, o reconhecimento de que a atividade docente requer saberes específicos inerentes a seu próprio trabalho e a consideração da prática profissional como uma condição de formação e produção de saberes e de competências específicas.

Diante dessa conjectura, entendemos que o trabalho do educador demanda um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino, porém, esse elenco não deve constituir-se, apenas, como atividade produtiva, e, sim, como um trabalho voltado para a prática social e para a autoformação. Conforme Pimenta (2009), a mobilização dos

saberes da docência é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos educadores. Assim, para nós, a ação educativa deve ser a partida e a chegada da construção desses saberes.

Como afirma Tardif (2002), o trabalho modifica o trabalhador, sua identidade e o próprio saber – trabalhar. O professor envolve-se em condição aprendente de forma constante na aquisição dos saberes para a realização do seu trabalho. O trabalho do docente encontra-se, portanto, marcado pelo contexto de atuação de sua prática. Nesse sentido, o professor, *“como sujeito autopoético, refaz o curso da sua ação. Aí se faz propriamente uma epistemologia da prática docente”* (CAMPOS, 2007, p.22). Os saberes elaborados no cotidiano escolar são resultantes do trabalho docente e vão além das relações com o conhecimento. São ampliados e atualizados, evocando outros saberes *“prenhes de possibilidades dentro dos vínculos e limitações pessoais e contextuais”* (MOTA, 2005, p.49), de cada sujeito.

Destarte, compreendemos que os saberes docentes não são saberes estanques, aprendidos em face de uma formação inicial e que se repetem durante anos na prática pedagógica dos educadores. Eles são, na verdade, saberes dinâmicos que interagem com os saberes de outros profissionais e que se refazem continuamente, nas errâncias e itinerâncias de cada sujeito da/na educação. O saber do professor é, portanto, *“plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”* (TARDIF, 2002, p.18).

Tardif (2002) observa, ainda, que os saberes docentes são integrados por diversos tipos de saberes, como os “disciplinares, os curriculares, os profissionais e os da experiência”. São “personalizados e situados”, além de atenderem a uma dimensão *temporal*, pois são construídos nas histórias de vida dos sujeitos. [...] *São saberes que dizem muito de si, da sua subjetividade, ou seja, não se trata raramente de saberes formalizados, saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados. Saber que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência, de sua situação de trabalho* (TARDIF, 2002, p.15).

Para Cunha (2007), os saberes docentes são pluridimensionais, pois inserem-se na multiplicidade própria do trabalho docente, na mobilização de diferentes teorias, metodologias e habilidades. Dessa forma, *“o saber profissional” dos professores é constituído, não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o saber-fazer e o “saber da experiência”* (CUNHA, 2007, p. 05).

A partir de uma crítica sobre as concepções que isolam os saberes docentes, reduzindo-os à esfera psicológica, técnica e puramente sociológica, Tardif (2002) faz uma espécie de taxionomia, na qual aborda diversas fontes de construção desses conhecimentos, fazendo, assim, uma exaustiva análise das dimensões sociais, individuais e políticas dos saberes do educador. Ele afirma que *“o saber não é uma coisas que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional [...]”* (TARDIF 2002, p.11). Ressalta que o saber *“[...] depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho dele se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores”* (TARDIF, 2002, p.16).

Apesar de Tardif apresentar uma categorização dos saberes, diferenciando-os em sua natureza, ele atenta para o âmbito experiencial do saber, dando um status de validação às histórias de vida pessoais dos sujeitos na composição formativa do profissional. Esse autor traz os saberes da experiência como os saberes construídos no cotidiano de trabalho do professor e passíveis de atualizações, devido as suas relações com o outro, com seus alunos e com os demais atores da prática educacional. Valida, ainda, a necessidade de (re) significação da concepção de formação que engendra as práticas formativas de educadores. Afirma, também, que *“o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levarmos em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar a nossa concepção, não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais”*. (TARDIF, 2002, p. 23). A abordagem trazida por esse autor procura *“situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema”* (TADIF, 2002, p. 16).

Nos estudos de Lessard & Gauthier (2006), o saber experiencial ocupa um lugar importante, porém não pode ser representado como a totalidade do saber docente. *“Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas”* (GAUTHIER, 2006, p. 24). Por conseguinte, em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência. Deve também possuir um corpus de conhecimentos que o ajudará a “ler” a realidade e, assim, contribuir para um melhor enfrentamento da mesma.

Advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitário. (GAUTHIER, 2006, p. 24)

Compreendemos, por outro lado, que a elaboração de saberes é sempre resultante de processos mediados em interações sociais e com significações. Assim, o saber é uma relação e não há sujeito de saber, e não há saber senão em uma certa relação com o mundo – relação com o saber, consigo mesmo, com a linguagem e com outros (CHARLOT, 2002). Segundo Tardif (2002, p.11):

“Assim, para melhor compreender a configuração dos diferentes saberes necessários à prática docente, é importante considerar que os saberes profissionais são elaborados, incorporados ao processo do fazer docente, e que só têm sentido quando se considera o contexto em que essas práticas pedagógicas se constituem e são constituídas”. (2002, p.11).

Nesse sentido, entendemos que a relação com o saber é uma relação com o meio e, enquanto relação social, não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmica e identitária, mas através delas. Portanto, para identificar quais saberes norteiam a organização da prática pedagógica cotidiana de educadoras da pequena infância é necessário levar em consideração: o seu perfil profissional; a sua formação; o sistema educacional na qual está inserida, assim como as suas ações e relações nesse contexto social. Elencar os elementos que constituem o saber docente, especialmente aqueles que estão relacionados à dimensão prática, é um fator importante, mas é preciso também definir o que é ser professor. Para AQUINO (1995), numa perspectiva

construtivista, o papel do professor não é apenas de transmitir, mas também despossibilitar apropriação e reconstrução pessoal e coletiva de conhecimentos socialmente valorizados.

Tais pesquisas sobre os saberes docentes apontam, portanto, para uma convergência quanto à condição de autoria do professor sobre o seu trabalho, demonstrando a atividade docente como eminentemente prática. Apostam na constituição de saberes a partir dos arquivos inscritos nas memórias dos educadores, em sua inserção sócio-histórica e em seus contatos com a educação formal, tanto na situação de discente, quanto na condição de docente. Os saberes docentes são compreendidos em uma realidade social materializada e, ao mesmo tempo, amorfa, pois são entendidos a partir da realidade de cada educador, situados em tempos e espaços de atuação, mas emaranhados em sua singularidade. Diante de esse pilar, os saberes da experiência configuram-se como propulsores na práxis docente, pois convergem as interações pessoais e profissionais do professor na constituição de sua identidade.

4.2 – Professores da Educação Infantil e a construção de saberes docentes

Historicamente, a questão da docência tem sido alvo de inúmeras preocupações e objeto de diferentes pesquisas. Trata-se de uma questão essencial das sociedades, atravessada por discussões complexas que se estendem desde a natureza quanto às finalidades e princípios que norteiam os cursos que se ocupam em formar professores.

Esses desafios parecem apontar para a questão de formar professores. Quais saberes são importantes? Como os professores mobilizam esses saberes? De quais estratégias se utilizam os professores em seu cotidiano? A relação entre os professores e seus saberes tem sido pensada, principalmente, a partir do final dos anos oitenta, no intuito de atender as demandas educacionais e encontrar alternativas que possam amenizar os problemas enfrentados pelas escolas e pelos professores. Diferentes pesquisas vêm sendo realizadas na América do Norte, Espanha, França e Portugal, com repercussões em outros países e no Brasil.

O modelo da racionalidade técnica e as abordagens psicologizantes que se centravam nos processos de aprendizagem não mais satisfazem às inquietações dos pesquisadores da educação. Isso faz com que se volte um olhar diferente para a problemática educacional e, especificamente, para a docência, buscando compreender o professor como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades. Nessa perspectiva, o saber docente vem sendo utilizado como importante categoria de análise, que busca desvelar o entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes que os professores utilizam em seu cotidiano.

Para analisarmos o saber docente das professoras da Educação Infantil, recorreremos aos trabalhos de Tardif & Lessard (2006) e Gauthier (2006), que procuram identificar características e marcas da e na prática docente, complementando com os estudos de Schön (1995), Garcia (1995) e Nóvoa (1992). A produção de estudos no âmbito dos saberes docente e da formação de professores tem crescido, desde os anos 80, nos EUA e países europeus e ora começa a fazer-se presente no Brasil Tardif (2002). Ainda segundo Tardif (2002), observa-se que, no plano internacional, tal tendência aparece como:

Uma corrente de profissionalização dos agentes de educação em geral e dos professores em particular que, de início, teve como principal objetivo definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base do magistério amplia-se e desdobra-se em outras áreas específicas e autônomas, como pensamento dos professores, história de vida etc. (TARDIF, 2002, p. 112).

A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares. Em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os primeiros atores e mediadores da cultura e dos saberes escolar. Interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto da escolarização. (TARDIF, 2002, p.13) Reconhecer os professores como principais atores e mediadores da cultura implica em também reconhecê-los como sujeitos do conhecimento, rompendo concepções que, ora identificam-nos como um mero técnico que apenas reproduz aquilo que especialistas ou peritos produziram – visão tecnicista; ora identificam-nos como um agente social determinado exclusivamente por forças sociais – visão sociologista (TARDIF, 2002,

p.114). Tais visões, que desvalorizam os saberes dos professores, têm um caráter político que se evidencia ao longo da história da educação, seja como corpo eclesial, seja como corpo estatal, Assim, os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associam a executores (TARDIF, 2002, p. 127).

No caso específico da Educação Infantil, a situação é mais grave ainda, já que o reconhecimento do status educacional veio no final da década de 80. Até os dias atuais, no imaginário social, esses profissionais não precisam ser identificados como docentes. Por outro lado, com a exigência de formação em magistério para atuar nesse segmento, a partir de 1996, com a nova LDB – Lei 9394/96, foi exigida uma formação específica para atuar junto às crianças (Normal Superior e/ou Pedagogia).

A situação dos professores da Educação Infantil é mais frágil e propensa à desvalorização se comparada aos professores dos demais segmentos. Compreendemos que o campo de estudos que investigam o saber docente de professores da Educação infantil ainda é muito incipiente no que tange às demais áreas. Esse fato, no nosso entendimento, está atrelado às questões históricas e legais no campo da formação desses profissionais.

Tratar sobre o saber docente dos professores da Educação Infantil implica analisar o que há de comum e diferente na prática desses profissionais em relação aos professores de outros níveis educacionais. Parte daí nosso interesse pelos estudos sobre a prática docente que identifica os saberes relacionados ao fazer (SCHÖN, 1995) e à experiência (TARDIF, 2002). Saberes que, portanto, são produzidos por todos aqueles que realizam atividade educacional, organizando e executando atividades para as crianças. Esses profissionais desenvolvem também os saberes da experiência, do fazer, mesmo que não disponham dos demais saberes, citados por Tardif et al (idem), tais como os da formação profissional – ciências da educação e ideologia pedagógica; os das disciplinas – as áreas do conhecimento; os curriculares – objetivos, conteúdos e métodos (TARDIF, 2002, p. 219-220).

Em relação à dimensão da experiência e da prática, (GARCIA 1995) confere importante contribuição à obra de Schön, pois este a identifica como uma característica fundamental da profissão docente:

[...] a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático (GARCIA, 1995, p. 60).

Segundo Tardif (2002), há uma dimensão pessoal na prática docente, mas esse autor identifica também uma dimensão coletiva nessa prática. Ele afirma que, embora seja um saber prático e, portanto, relacionado à experiência pessoal, caracteriza-se pelo que denominou de *episteme cotidiano*, que é o entendimento comum, base dos nossos argumentos. Dessa forma, não se trata de um saber estritamente pessoal. Tardif afirma ainda que a prática docente é composta por atividades e funções de caráter pessoal e coletivo, resultando num saber intersubjetivo.

O reconhecimento do caráter intersubjetivo do saber embasa-se numa concepção mais abrangente de racionalidade, ampliando o sentido do que é o saber. Nessa concepção, rejeita-se a ideia de que o conhecimento resume-se a *certezas subjetivas* e que se opõe à fé, à crença, à dúvida, ao erro e à imaginação – concepção de racionalidade própria do pensamento cartesiano. Tal caráter intersubjetivo implica que o saber tampouco se *limita a um conhecimento objetivo*, no qual o *juízo verdadeiro* é um juízo de realidade, não cabendo juízos de valor. (Tardiff e Gauthier, 2006 p. 7-9).

Os trabalhos de Tardif & Gauthier (2006) abordam a temática sobre a multiplicidade dos saberes docente fazendo relação entre os “saberes dos professores”, ou o “saber-ensinar”, além dos tipos de ação desenvolvidos na prática educativa. Ou seja, a ação docente é composta de múltiplas funções que mobilizam diferentes saberes. Quanto à atividade docente, os autores destacam os seguintes aspectos: o professor em sala de aula interage com seus alunos/crianças negociando seu papel; por vezes, remete à sua experiência pessoal e profissional para agir ou argumentar; em algumas situações, seus sentimentos podem prevalecer na orientação de sua ação; junto a isso, há momentos em que também desenvolve atividades rotineiras, que se tornaram tradição e costume de seu

grupo ou instituição; há, ainda, normas e interesses que são estabelecidos institucionalmente, independentes das interações cotidianas. Logo, a prática docente é múltipla, complexa, atravessada por dimensões pessoais e coletivas/ institucionais, o que resulta na produção de múltiplos saberes (TARDIF, 2002, p. 14).

Assim, entendemos o saber como *conjunto de pensamentos, ideias, juízos, discursos, argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade* (TARDIF & GAUTHIER, 2006, p. 10). Podemos afirmar que os saberes do educador se formam tramados com os vários outros saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, das relações familiares e da cultura. Tais saberes são situados nessas referências, assim como em tantas outras. Desse modo, são construídos nas experiências de vida dos professores, incluindo as suas demandas pessoais e profissionais. Concordamos com Souza quando diz que [...] *não há indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional; eles se entrecruzam e se interrelacionam mutuamente. Em síntese os saberes das experiências demarcam na nossa memória a aprendizagem que nos constitui como pessoas e como profissionais* (2004, p. 53).

As experiências da vida se configuram, portanto, como elementos pulsantes na construção dos saberes docente e são um veículo preponderante de renovação das práticas e da atualização do saber-fazer e saber-ser de cada professor. As situações vividas, desde a infância, constituem parte do repertório sobre o fazer docente: o que é ensinar, como se organiza o espaço e o tempo educacional. Tais situações influem também as concepções originadas fora do espaço escolar, como a família, e dizem respeito às possíveis relações entre adulto-criança, e sobre as formas de ensinar e aprender (Souza, 2004).

Dessa maneira, entendemos que o professor que atua na Educação Infantil, ao trabalhar com as crianças, lança mão de vários conhecimentos que internalizou no seu curso de formação, saberes oriundos da Psicologia, Sociologia, da Didática, da sua experiência no Estágio Curricular. Há também os saberes da prática, que o professor constrói quando se depara com as problemáticas do cotidiano com as crianças. Esses saberes são

relevantes e constituem, na maioria das vezes, o saber do professor da Educação Infantil.

Compreendemos que, na Educação Infantil, os professores necessitam ter conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, bem como sobre as perspectivas e aportes teóricos que possam contribuir de forma significativa nesse processo de desenvolvimento cognitivo, físico, sensível e social. A organização do espaço e do tempo é outro fator que influencia nas atividades desenvolvidas, de modo que, tudo precisa ser equilibrado: atividades lúdicas – educativas – higiene – sono – alimentação. Outro aspecto relevante e de grande valia nesse processo está atrelado ao mundo do faz-de-conta, os jogos, as artes, o teatro, a música, a dança, o desenho. Enfim, essas diversas linguagens do universo infantil são essenciais para que a criança possa explorar o mundo a sua volta, por meio de distintos materiais. Dessa maneira, ela aprende a expressar-se, compreendendo a si mesma e aos demais.

Desse modo, ser professor da Educação Infantil, em especial, de um Centro Municipal de Educação, implica no acionamento de conhecimentos – saberes – e habilidades específicos, que vão desde os estudos dos conceitos de infância - educação infantil - teorias do desenvolvimento infantil – à formação docente, bem como o conhecimento das concepções acerca da cultura escolar e cultura infantil (CERISARA, 2002).

Em suma, propor uma pedagogia da infância que reconheça e valorize as diferenças e as diferentes linguagens existentes entre as crianças é o grande mote acerca da formação docente e dos saberes profissionais de professoras da Educação Infantil. Tal proposta pedagógica beneficia, dessa forma, todas as crianças no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos de forma significativa e prazerosa.

4.3 – Diferenças entre Saberes Profissionais e Saberes Pedagógicos

O ofício de ensinar é universal. Possui uma longa história, tendo sua origem na Grécia antiga, mas com papel fundamental nas sociedades contemporâneas. Mesmo sendo um trabalho exercido em quase em todas as partes do mundo, e sem interrupção, desde a Antiguidade, ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes.

Denota-se, então, que estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educando, na medida em que mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência direta sobre a aprendizagem dos alunos. Ademais, o conhecimento dos elementos em torno do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exercessem o seu ofício com muito mais competência.

Ainda precisam ser respondidas questões sobre a relação ensino aprendizagem e os atores, tais como: O que acontece quando o professor ensina? O que ele aciona para auxiliar na compreensão e aprendizagem da criança? O que de fato é preciso saber para ensinar? Essas são questões atinentes aos saberes pedagógicos em si.

Sabemos que inúmeras pesquisas foram e são realizadas ao longo dos últimos anos, com intuito de definir um repertório de conhecimentos para a prática pedagógica. Tais conhecimentos podem ser interpretados como uma série de incentivos para que o docente se conheça enquanto tal e como tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir saberes, habilidades e atitudes envolvidas no exercício do magistério. Essas questões são antigas, mas de concreto ainda temos muitas lacunas e interrogações a respeito de como descrever a prática docente a partir de pesquisas realizadas em sala de aula. (GAUTHIER, 2006).

A nossa trajetória profissional, tanto como professora da educação infantil, coordenadora pedagógica e professora do ensino superior, foi a mola propulsora da inquietação na busca de responder às questões pertinentes ao trabalho pedagógico desenvolvido e executado pelos professores no seu cotidiano escolar. Nos últimos cinco anos, quando assumimos a coordenação pedagógica dos Centros Municipais da Educação Infantil, emergiram questões do tipo: Existe um repertório de conhecimentos específicos próprios ao ensino de crianças pequenas? Que repertório seria esse? De onde vem e como é construído? Quais são os seus limites e quais as implicações inerentes a sua utilização?

Entendemos que talvez seja quase impossível dar uma resposta definitiva a essas perguntas, mas acreditamos, contudo, que o primeiro passo seja de fato o questionamento, e, ao mesmo tempo, a busca por respostas que possam de alguma maneira, contribuir para o melhor entendimento da prática pedagógica das professoras da educação infantil e para a aprendizagem das crianças. Para tanto, precisamos entender e identificar o que são os saberes profissionais e saberes docentes, e suas possíveis relações dialógicas.

Segundo Gauthier (2006), toda profissão tem como condição essencial a formalização de saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Ao contrário de outros diversos ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Sendo uma atividade tão antiga, e realizada em um espaço normalmente muito fechado (a sala de aula), onde professor e alunos exercem, ali, conjuntamente, suas ações de ensinar e aprender. Muitas vezes essa ação, por si só, termina sendo muito solitário e sem reflexão sistemática e reflexiva, o que, de fato, contribui para o agravamento dessa cegueira conceitual (Gauthier, 2006).

Nesse sentido, tomamos emprestadas algumas ideias de Gauthier. Segundo o autor, são preconcebidas no meio docente, e, de certa maneira, contribuem para o alargamento e fortalecimento dessa cegueira conceitual. Seriam, então, equívocos conceituais acerca do trabalho docente e que, ainda hoje, contribuem para uma não profissionalização da profissão docente: a ideia de que, para ser professor, bastam conteúdo e bom senso. Isso não é tudo. O ser professor está alicerçado em vários pilares, como segue:

Conhecer o conteúdo (o saber reduzido unicamente ao conhecimento do conteúdo e da disciplina); **Ter talento** (quer dizer ou você tem talento para ensinar ou não tem); **Ter bom senso** (identificando o que deve ou não deve ser ensinado); **Seguir a sua intuição** (sustentando ser ela mais segura que a razão); **Ter Experiência**: aprender a ensinar ensinando, no dia a dia); **Ter Cultura** (quando mais conhecimento cultural e intelectualidade mais condição se tem de ensinar bem).

São essas competências fundamentais à profissão docente, como fundamentais a outras profissões. O que queremos sinalizar é que, ter algumas dessas habilidades ou saberes é importante num contexto em que algumas outras ações são preponderantes. Na medida em que se tem o conhecimento sobre o conteúdo, é imprescindível que se saiba o que fazer com esse conhecimento, ou seja, precisa-se adotar uma postura em que o planejamento, a avaliação, a organização das ações estejam no contexto, além das questões referentes aos problemas que envolvem o cotidiano escolar, como a indisciplina, a violência, a diversidade que existe entre os alunos e seus valores. Assim, reduzir a atividade docente apenas à transmissão de conteúdos é de fato inconcebível tanto em vista ser ela tão complexa e profunda. Sabemos que ensinar perpassa uma ação de reflexão, planejamento, conhecimento, pesquisa, investimento intelectual, financeiro, social e cultural. A profissão docente exige saberes específicos – os saberes pedagógicos que buscamos deslindar neste estudo.

Compreendemos que essas ideias preconcebidas prejudicam o processo de profissionalização do ensino, muitas vezes impedindo o desabrochar de um saber desse ofício (GAUTHIER, 2006). Percebemos, quando lemos sobre a sociologia do trabalho, por exemplo, que toda profissão possui um leque de saberes, conhecimentos gerais e específicos, pois todo profissional precisa acionar no seu fazer profissional ações, conhecimentos e atitudes para desempenhar o seu papel frente às questões que aparecem na sua frente. O que estamos tentando dizer é que um médico, advogado ou engenheiro precisa ter conhecimentos específicos para gerenciar suas ações e escolhas ao se deparar com situações no seu dia a dia. Na medida em que a profissão de professor lida com o processo de ensino e aprendizagem do aluno, além das demais situações, que são inerentes às relações interpessoais, acreditamos e comungamos com os autores Gauthier, Tardif e Charlot, que afirmam que os professores precisam acionar e mobilizar, nas suas ações pedagógicas, saberes, conhecimento, habilidades que lhes permitam atender às demandas da ação docente, bem como as demandas das relações interpessoais.

O que queremos afirmar é que existe, sim, uma diferença entre os saberes profissionais e saberes docente a partir de uma determinada visão. Todas as profissões têm seus

saberes profissionais, os saberes docentes são inerentes à ação docente. Portanto, deve passar por questões que possam contribuir para entender o conhecimento do humano e o processo de construção desses conhecimentos. Trazendo para o campo da ação docente de professores da Educação Infantil, podemos citar que o professor precisa ter o conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo da criança em suas diversas etapas e saber como lidar com essas nuances.

Os conteúdos e disciplinas precisam ser priorizados nesse caminho. A ação docente precisa também trazer à tona uma reflexão sobre o mundo infantil e suas peculiaridades, sendo a ludicidade um desses pontos. Acreditamos que o conhecimento é importante sim, pois como podemos ensinar a trabalhar com crianças, por exemplo, apenas dominando os conteúdos curriculares ou disciplinares? É fundamental trazer nesse bojo o conhecimento que permite estabelecer relações e reflexões sobre o que fazer com esse conhecimento, a fim de permitir que o outro possa apropriar-se dele.

O nosso trabalho, portanto, insere-se na perspectiva de contribuir com esse movimento de descobertas dos saberes necessários ao um professor da Educação Infantil. Nossa perspectiva também é entender como esses saberes são acionados e mobilizados na ação docente do cotidiano escolar, no contexto do CMEI e de que maneira o saber lúdico está inserido nessa prática.

4.4 – Profissionalidade e Profissionalização

As reformas educacionais promovidas na América do Norte, na década de 1990, que influenciaram decisivamente as últimas reformas educacionais ocorridas no Brasil, colocaram o foco na profissionalização do professor. Essas reformas, segundo Tardif (2002), adotaram como referência o modelo das profissões liberais e incluíram, entre seus objetivos, assegurar uma formação dos professores mais sólida intelectualmente por meio de uma formação universitária de alto nível. Assim, como enfatiza esse autor, enquanto as reformas anteriores estavam mais voltadas para os aspectos relacionados ao sistema ou para a organização curricular, essa última prioriza a profissão docente e sua competência em lidar com o desafio da educação de massa nos seus diversos níveis de

ensino. Em suma, a perspectiva da profissionalização parece ser uma tentativa de melhorar a qualidade e o prestígio da docência, elevando-a à condição de profissão.

4.4.1 – O conceito de profissão

O conceito de profissão tem sido largamente estudado pela Sociologia do Trabalho, sem, contudo, redundar numa definição única e consensual. Esse constructo, como todo fenômeno social, assume diferentes significados de acordo com o contexto histórico, econômico e social e conforme os países e os referenciais teóricos. A partir do século XX, o termo profissão remete às profissões liberais clássicas (livre do vínculo patronal), como Medicina, Engenharia, Direito etc.

Segundo Popkewitz a profissão diferencia-se qualitativamente do ofício, ocupação ou emprego. Assim, esse termo *“é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado, que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública”* (Popkewitz, apud VEIGA et al, 2005, p.24). No dizer de Bourdoncle, *“as profissões se distinguem dos ofícios pelo fato de serem professadas, isto é, aprendidas a partir de declarações públicas, de racionalização discursiva e não por simples aprendizagem imitativa”* (VEIGA, 2005, p.78). Significa, portanto, a existência de uma base de saber que ganha autonomia em relação à prática e desenvolve-se pela pesquisa sobre a prática e pela própria prática.

Dessa maneira, podemos definir profissão como um constructo que tem como base um conhecimento especializado, a formação inicial em nível superior, a autonomia, o prestígio social, o controle de qualidade e um código de ética (VEIGA, 2005, p. 27).

4.4.2 – Profissionalidade e Profissionalização Docente

Entendemos que a diferença que há entre os dois termos é bastante sutil. Tentaremos desenhar uma síntese possível entre os dois, já que há uma sustentação por parte de autores como Veiga, Araújo & Kapuziniak (apud d’Ávila, 2005, p. 25), Nesse estudo, a profissionalidade é caracterizada como as competências (habilidades, atitudes e saberes) desenvolvidas ao longo do processo de profissionalização docente (Brezekinski, 2002, Lessard e Tardif, 2006). Assim, o professor pode desenvolver suas competências desde

o processo de formação inicial ou, e principalmente, no exercício da sua profissão, ao adentrar no espaço escolar e praticar suas atividades pedagógicas. Já a profissionalização refere-se ao processo no qual se insere a profissionalidade - o que consiste na busca incessante por uma identidade ou perfil profissional.

Segundo Brezezinski (2002), a profissionalidade é um conjunto de capacidades e saberes desenvolvidos no desempenho de suas funções num determinado momento histórico (Brezezinski, 2002, p. 10). Saberes esses que evoluem e ressignificam-se no exercício da profissão. Essas transformações ocorridas na vida dos professores é que levam à profissionalização (d'Ávilla, 2008, p.27).

A profissionalidade de um grupo de trabalhadores diz respeito, logo, a tais competências – capacidades, e racionalização de saberes estruturados e mobilizados no exercício profissional - e seu contínuo aperfeiçoamento constitui o desenvolvimento profissional. A característica da profissionalidade é a sua instabilidade, uma vez que se constrói progressivamente em contextos específicos. É enquadrada por um sistema de referências ou código de ética, garantindo, assim, a finalidade social da atividade profissional (Lessard e Tardiff, 2006). Ou seja, ela está relacionada à construção identitária dos professores.

A profissionalização, para Libâneo (2005), está atrelada às condições ideais que venham garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são formação inicial e formação continuada com as quais o professor aprende a desenvolver as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão).

Ainda segundo Libâneo (2005), profissionalizar-se significa desenvolver um processo que leve à melhoria de competências e saberes com os quais se lida em uma profissão, valorizando o seu estatuto social. O desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor, (comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática

profissional) é denominado profissionalismo. Ainda segundo Libâneo (2005), esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor ou uma professora é denominado profissionalidade.

Considerando as ideias apresentadas aqui, envolvendo as principais contribuições da área a respeito da profissionalização docente, conclui-se que seus autores buscam, por diversos caminhos, produzir subsídios para entender as necessidades sobre a especificidade do trabalho pedagógico e a necessidade e urgência da profissionalização de quem nela atua.

4.5 – Formação Docente e Profissionalização de Professoras da Educação Infantil

Segundo Kishimoto (2006), se a criança constrói os conhecimentos explorando o ambiente de forma integrada, a formação do profissional também deveria passar por processos similares para facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento. No entanto, muitos problemas que ocorrem com relação à formação inicial do professor de Educação Infantil afetam o cotidiano das instituições, pois decorrem da falta de clareza do perfil do profissional que se deseja formar, deixando de atribuir a devida importância às especificidades da Educação Infantil e da diferenciação das crianças entre de zero a seis anos.

Dessa maneira, entendemos que o papel do profissional que trabalha com crianças pequenas é conhecer as necessidades infantis, a fim de organizar situações de aprendizagem que possibilitem às crianças a ampliação de seus conhecimentos e adquiram novas linguagens. Ou seja, a ação do profissional de Educação Infantil precisa ser intencional, planejada, com objetivos, para possibilitar situações significativas de aprendizagens.

É nesse conjunto de argumentos e busca de equilíbrios e não de polarizações que pretendemos abordar, neste capítulo, a temática acerca do perfil profissional do professor da Educação Infantil. Acreditamos que esse perfil está atrelado a vários fatores. Dentre eles, destacaremos: a concepção de criança e infância, e, portanto, da Educação Infantil; uma formação inicial que forneça elementos para que o profissional

seja capaz de pensar sobre a criança e oferecer a ela situações em que atue ativamente no cotidiano; por fim, condições que o levem a refletir sobre sua ação docente e sua identidade profissional.

Concluimos que a formação de professores é como um processo complexo que possui múltiplos referenciais, ou seja, é prática educativa, também entendida como práticas de vida, imbuída de subjetividades e experiências de cada sujeito. Logo, não é um fim, mas o caminho eleito para cada indivíduo, a partir dos saberes oriundos de sua vida, compostos pelas demandas externas e internas de seu percurso e de suas experiências.

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil deve ocorrer segundo a LDB nº 9394/96, Art.62, preferencialmente em nível superior nos cursos de licenciatura em Pedagogia, de graduação plena; em universidades e nos institutos superiores de educação; no curso Normal Superior; ou em cursos de Nível Médio, apresentando projeto acadêmico específico e grade curricular específica para a Educação Infantil.

Essa formação tem sido realizada através de diversas modalidades de cursos: regulares, de formação em serviço, de Nível Médio ou Superior, promovidos por entidades públicas ou privados, organizados por secretarias de educação e assistência. Enfim, uma diversidade de experiências que, por um lado refletem o aumento da demanda e da oferta da formação de profissionais para a Educação Infantil, e, por outro, evidenciam a falta de uma política articulada para a Educação Infantil e para a formação de seus profissionais. Ou seja, não há um perfil definido para esse profissional.

Percebemos que, dentro dessa política, um dos espaços de formação de professores para crianças pequenas têm sido os Cursos de Pedagogia, que, muitas vezes, como os outros locais de formação docente, enfatizam discussões teóricas, sem uma relação direta com as práticas e a realidade vivida nas instituições de Educação Infantil. Isso gera um dos grandes problemas, que é a preparação de profissionais nos moldes do Ensino Fundamental, enfatizando a escolarização precoce e desconsiderando os conhecimentos

necessários para se trabalhar com as necessidades e especificidades das crianças pequenas.

Embora tenhamos clareza dessas lacunas quanto à formação de professores da Educação Infantil, é mister destacar que as leis e propostas que respaldam essa formação são um avanço, não tão grande como gostaríamos, mas significativo do ponto de vista histórico, já que, durante muitos anos, e ainda hoje, temos profissionais leigos e sem nenhum preparo adequado para o atendimento a crianças pequenas. Portanto, ter legitimado a normatização quanto à formação de profissionais que vão atuar no segmento da Educação Infantil denota o quão ainda precisamos lutar para garantir que tais ações sejam cumpridas.

A formação de professores ocorre em contextos específicos e em condições determinadas. Pensar a educação de crianças pequenas envolve não só considerar a travessia dos profissionais de creches para a área da educação e o processo de profissionalização docente levado a efeito pelas instituições formadoras, mas também buscar a superação dos assistencialismos e objetivar a garantia dos direitos da infância, assim como dos educadores.

No exercício profissional, os professores, em geral, e as professoras de crianças, em particular, percorrem trajetórias correspondentes a momentos marcadores de etapas que significam processos de desenvolvimento. Tendo em vista essas trajetórias, Oliveira-Formosinho (2002), fundamentada em estudos de vários autores sobre o desenvolvimento profissional de educadoras de infância, sintetiza os estágios de desenvolvimento da carreira, afirmando que esses vão da fase da *sobrevivência* (que demanda apoio e assistência ao trabalho); passa pela *consolidação* (assistência ao trabalho acessa a especialistas e existência de pares consultores); pela *renovação* (processo em que a educadora tem a iniciativa de autoformação, participando de eventos e atividades que contribuam para o aperfeiçoamento profissional), até atingir a *maturidade* (com participação mais ativa em eventos e atividades que representem um alimento contínuo para a sua formação profissional) (GOMES, 2009, p.44). Ainda ressalta que esses estudos apontam para a necessidade de alargamento progressivo do

campo ecológico da educadora, o que naturalmente requer dos formadores uma pedagogia diferenciada.

Assim, reconhece-se que o desenvolvimento profissional é um processo complexo da pessoa em seus contextos de vida, o qual envolve partilha, apoio e construção de identidades por meio das comunidades de aprendizagem, manifestada na forma de obras locais e identitárias (GOMES, 2009, p. 45).

Concordando com tais assertivas, questionamo-nos: O que diferencia a professora de crianças pequenas dos demais professores? Diante dos estudos feitos até aqui, parece-nos que essa diferença caracteriza-se pela especificidade da faixa etária das crianças, pela vulnerabilidade da infância, por sua forma global de aprender o mundo e, conseqüentemente, produzir conhecimento. Ser uma profissional capaz de promover múltiplas interações envolve acolhimento e ideia de pertença grupal, dimensão afetiva, respeito às necessidades e interesses da criança, aos seus padrões culturais, ampliação permanente de seu universo sociocultural, novo dimensionamento para o educar, o ensinar e o aprender. Envolve também o estímulo à construção de um processo de identidade profissional que possa conduzi-la a olhar o próprio percurso formativo em uma perspectiva de desenvolvimento profissional (GOMES, 2009, p.54).

Nesse sentido, destacamos algumas pesquisas a fim de ilustrar e dar destaques as questões referentes ao perfil e formação de professoras da Educação Infantil, em especial, à identidade e aos saberes essenciais para atuação no segmento de crianças pequenas no Brasil.

Oliveira (2007), em um estudo de caso, buscou avaliar como o curso de Pedagogia tem contribuído para a docência nesse campo. A pesquisa foi realizada num departamento de ciências humanas de uma universidade pública, *multicampi*, em um dos estados nordestinos. A autora aponta elementos que indicam que da forma como o curso de Pedagogia está organizado, não são favorecidas as condições para a construção do sentido da docência na Educação Infantil na perspectiva da organização do trabalho

pedagógico e da gestão educacional. Ela coloca também que um currículo constituído apenas por competências não contempla as reais necessidades de uma educação infantil. No trabalho denominado *Professoras da educação infantil: entre o feminino e o profissional*, Cerisara (2002), buscou compreender a dinâmica estabelecida entre auxiliares de sala de aula e professoras no interior da Educação Infantil. A pesquisa busca também a identidade dessas profissionais em uma dimensão social mais ampla, a partir da forma como essas profissões têm se constituído historicamente.

Os elementos analisados pela autora apontam para a necessidade de uma revisão e aprimoramento: da qualidade da formação específica inicial e em serviço oferecidas para essas profissionais; para organização do quadro das profissionais das instituições de Educação Infantil; e, por último, para a necessidade de que todas as profissionais que atuam diretamente com crianças pequenas sejam consideradas professoras de Educação Infantil e devem possuir uma formação específica para o trabalho com crianças pequenas.

Na obra intitulada *A Educadora de creche: construindo suas identidades*, Ongari e Molina (2003), pesquisadoras italianas, apresentam os resultados de uma pesquisa realizada na Itália com o objetivo de compreender qual é a imagem das educadoras de creche frente à profissão. As autoras argumentam que o aumento do conhecimento sobre o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida, a atenção diferenciada que a sociedade dedica à qualidade das experiências precoces na formação da criança nos primeiros anos de vida e as mudanças políticas culturais que propalam a credibilidade social da creche foram os fatores que, nos últimos anos, mais contribuíram para que a profissão de educadora assumisse importância social.

Nesse trabalho, Ongari e Molina (2003) propõem elementos que contribuem e aprofundam a reflexão sobre o que determina a especificidade da profissão de educadora de creche, e que permitam à compreensão das características diferenciais em relação à profissão de figuras educativas ou assistenciais próximas, principalmente no nível da pré-escola.

Em um estudo sobre a especificidade da docência na Educação Infantil, Bonetti (2007) investiga como essa especificidade é, reconhecida e tratada no âmbito dos documentos que abordam a formação inicial de professores para a Educação Básica, elaborados após a LDB 9394/1996, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Os resultados da pesquisa apontam que a docência na Educação Infantil, no documento Referencial para a Formação de Professores 1998 (RFP/1998) – Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Curso de Nível Superior (Proposta/2000) e Parecer do Conselho Nacional de Educação N.009/ 2001 (Parecer 009/200) –, foi abordada a partir do modelo da docência para o Ensino Fundamental. Embora a especificidade da atuação docente na Educação Infantil seja reconhecida, é apenas traduzida como adaptação da docência do Ensino Fundamental. Por fim, Bonetti conclui que a formação inicial segue o mesmo princípio de adaptação, secundarizando as especificidades da atuação na Educação Infantil e o preparo para atuar com crianças de zero a seis anos.

Considerando os estudos apresentados envolvendo as principais contribuições da área a respeito da profissionalização do professor de Educação Infantil, conclui-se que seus autores buscam, por diferentes caminhos, o desvelamento da identidade profissional dos professores e produzem subsídios para entender as necessidades profissionais destes, especificamente no que se refere à sua formação inicial e continuada. Assim, o estudo realizado nos permite uma reflexão sobre a especificidade do trabalho na Educação Infantil e a necessidade e urgência da profissionalização de quem nela atua.

Em relação aos saberes necessários ao professor de Educação Infantil, a pesquisa realizada por Dias (1997), intitulada *Saberes essenciais ao educador da primeira infância: uma reflexão na perspectiva dos seus protagonistas* objetivou, através de um levantamento dos saberes construídos e acumulados, pelos próprios educadores da criança pequena, desvelar experiências e conhecimentos originais que contribuam para o estabelecimento de uma nova cultura de educação infantil, dentro de uma visão humanista de educação para a cidadania.

Segundo a autora, os saberes construídos e acumulados pelos educadores na história de uma vida se constituem num objeto privilegiado de pesquisa, pois contêm elementos nodais da concepção de criança, educação e cidadania presentes na prática dos educadores. Tais saberes refletem o modo como os educadores elaboram na prática os conteúdos da formação inicial e constroem conhecimentos novos. Considerando os resultados da pesquisa realizada, Dias (1997) conclui que o educador, para atuar hoje na Educação Infantil, caracteriza-se como um profissional que tem forte identidade na condição de indivíduo e cidadão; tem uma visão crítica, política e historicamente enraizada da criança e da instituição escolar, que supera discriminação de gênero, raça e classe social; gosta de criança e compreende sua maneira lúdica e criativa de ser; possui maturidade emocional e intelectual para acolher a criança e alicerçar seu desenvolvimento no momento crítico de construção de identidade e da alfabetização cultural; tem domínio de conhecimentos culturais gerais e específicos, capacidade de observação, reflexão, articulação teórico-práticas e capacidade de trabalho em equipe.

Analisando essas características, percebemos que, além de boa formação geral, pressupõe-se que o professor de Educação Infantil desenvolva não só um conjunto de competências específicas, mas também a consciência de sua identidade como profissional dessa área.

Assim, precisamos também considerar as marcas produzidas historicamente na trajetória dessas profissionais; marcas que estão relacionadas à diversidade de funções no atendimento às crianças pequenas, refletindo e influenciando o cotidiano da Educação Infantil. São aspectos do contexto do fazer pedagógico das professoras das creches e pré-escolas que se constituem no espaço de produção e expressão dos saberes docentes dessas profissionais (AQUINO, 1995).

Dessa maneira, entendemos que o papel do profissional que trabalha com crianças pequenas é conhecer as necessidades infantis, a fim de organizar situações de aprendizagem que possibilite às crianças a ampliação de seus conhecimentos e adquiram novas linguagens. Ou seja, a ação do profissional de Educação Infantil precisa

ser intencional, planejada, com objetivos, para que se possibilitem situações significativas de aprendizagens.

Percebemos, não obstante todas as contribuições dos estudos trazidos à baila, que há ainda uma lacuna entre a atuação profissional de professores e sua dimensão lúdica e sensível. Nesse sentido, essa dimensão poderia fornecer um suporte para que os professores percebam-se capazes de brincar, de entregar-se, de sentir e expressar suas emoções, de interagir organicamente com o ser ao seu redor, e assim também refletir, compreender e desenvolver a ludicidade na educação.

Corroborando com essas reflexões, entendemos que se revela indispensável que a professora tenha acesso a espaços de aprendizagem, de reflexões e de pertença, para que ela própria organize um trabalho educativo fundamentado em processos culturais, de desenvolvimento e aprendizagem adequados às crianças pequenas. Isso deve ocorrer por meio de uma postura contínua de aprendiz, que abrirá caminhos para pensar, discutir e experimentar novas possibilidades de uma formação que também contemple o saber lúdico e o saber sensível. Esses saberes, assim, contribuirão para uma atuação profissional docente mais prazerosa, mais viva e que resulte, conseqüentemente, em modos análogos de ver-se em determinada cultura, de desenvolver-se, de ensinar e de aprender.

5 – Ludicidade, Saber Lúdico e Saber Sensível

Para ser grande, sê inteiro, nada teu exagera
Ou exclui.
Sê todo em cada coisa,
Põe quanto és no mínimo que fazes.
Assim a lua toda brilha porque alta vive.
Fernando Pessoa

No capítulo anterior, buscamos tratar da formação docente, profissionalização de professoras da Educação Infantil. Em relação a esse assunto, ficou evidente que há um movimento intenso, por parte de muitos pesquisadores, em busca de um perfil profissional de professoras que atuam na Educação Infantil. Ao mesmo tempo, ficou evidente também que a formação dessas profissionais precisa passar pelo viés da ludicidade.

Buscar compreender esse movimento em torno do estudo do conceito de ludicidade e sua relação com o saber lúdico e o saber sensível na prática dos professores ganha mais sentido neste trabalho quando pensamos que, para entender como os professores de um Centro Municipal de Educação Infantil concebem esse tema (no nosso caso, as professoras da Rede Municipal de Salvador), é imprescindível entender de qual ludicidade especificamente estamos falando.

É importante destacar que os modelos de educação lúdica, historicamente inseridos na formação da prática de professores da Educação Infantil estão organizados pela seguinte estrutura cronológica: 1º) *modelo de recreação* (descanso das tarefas escolares), ou como *jogo educativo* (seduzir a criança) e *recreativo* (trabalhar o corpo e introduzir atividade física); 2º) *atividade livre e espontânea* (jogo é investido no imaginário e com uma visão romântica, frágil e ausência do pensar na própria criança); 3º) *espaço social*, no lugar de experiências, uma *auto-atividade* envolvendo descoberta, criação e pensamentos, assim como um elo para as relações sociais entre crianças, ou entre crianças e adultos. (Kishimoto, 2007; Brougère, 1998).

Ao objetivarmos conceituar o saber lúdico e o saber sensível, assumimos o desafio de lidarmos com as (in) definições e/ ou reducionismos que podemos reconhecer na

história educacional brasileira, tanto com relação à função e organização das instituições que atendem crianças de zero a cinco anos, como com a formação dos profissionais responsáveis pela educação e cuidado dessas crianças.

A aproximação ao discurso teórico da área, bem como aos textos legais e documentos oficiais, possibilita-nos constatar que, dentre os muitos aspectos apontados como constitutivos de uma educação infantil de qualidade, ressalta-se a necessidade da construção de conhecimentos teórico-práticos por parte de professores que atendam às crianças, e a necessidade de construção de propostas pedagógicas que orientem as ações docentes, com vistas a um trabalho consequente em relação às especificidades infantis.

Assim, nossas questões e nosso objeto de estudo emergem da confluência desses campos temáticos – ludicidade – atividades lúdicas – saber lúdico – saber sensível, cuja relevância e interrelações foram emergindo em meio a experiências vividas, com as quais fomos constatando que esses eixos se entrecruzam e se interdeterminam nos rumos e feições que assumem, tanto em seus processos, quanto em seus resultados. Foi essa compreensão que nos guiou na escrita e organização deste capítulo.

Desse modo, o presente capítulo chega com o propósito de, à luz das ideias tecidas sobre o conceito de ludicidade e sobre a importância da ludicidade na educação infantil, discutir sobre as atividades lúdicas na perspectiva do brincar na prática pedagógica encontrada nos discursos, nas formas, nas ideias de quem pensa sobre ludicidade, de quem desenha o lúdico na educação infantil e de quem pensa numa prática e formação lúdica.

Tratar da ludicidade, do saber lúdico e do saber sensível dentro de um Centro Municipal de Educação Infantil significa atuar no âmbito do inteligível e do sensível, o que possibilita uma inclusão simbólica, e uma educação e uma escuta sensível às crianças, bem como uma prática pedagógica com vistas a estabelecer uma relação dialógica com a tríade da atitude lúdica: sentir, pensar e agir dentro de um espaço de educação infantil com um atendimento de sistema integral.

O CMEI Lírio do Vale, nosso campo empírico de pesquisa, defende no seu discurso essa forma de atuação. Por isso, nos tópicos subsequentes deste capítulo, dedicamo-nos a configurar uma compreensão de ludicidade, do saber lúdico e do saber sensível a serviço de uma profissionalização e atuação de professoras da educação infantil.

5.1 – Ludicidade um Caleidoscópio de entendimentos e suas implicações

O GEPEL - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Ludicidade, dentro do Programa de Pós- Graduação em Educação FAGED/UFBA, do qual participamos, vem aprofundando o conceito de ludicidade ao longo de suas reuniões. Muitos teóricos têm pesquisado a ludicidade a partir de um olhar sócio-histórico, como Johan Huizinga (2008), que enfatiza que o brincar é mais antigo que a cultura; Walter Benjamin (2002), com suas pesquisas, histórico-sociais sobre o brinquedo e os brincares; Gilles Brougère (1998), com a Sociologia do Brincar; Tizuko Morchida Kishimoto (2008), que contribui com seus estudos sobre a temática no Brasil e tantos outros que se debruçaram sobre a questão da ludicidade. Outro aspecto da ludicidade bastante estudado e que vem sendo aprofundado e retomado por nosso grupo é o aspecto psicológico, sobre o qual se destacam os estudos de Melanie Klein (1997). Temos, nos estudos de Winnicott (1975), uma visão de que o desenvolvimento afetivo bem sucedido tem estreita relação entre o brincar e o seu uso terapêutico. Esses estudos corroboram com a crença de que a ludicidade e a atividade lúdica podem ser curativas e restauradoras.

Nesse sentido, buscaremos descrever sobre o caleidoscópio de entendimentos sobre a ludicidade e suas implicações nas atividades lúdicas, partindo da compreensão etimológica do vocábulo *ludo*. Esse termo surge do latim – significa “tipo de jogo em que as pedras se movimentam segundo o número de casas indicado pelos dados; uso comum: jogo, divertimento” (Aurélio, 2006). Modernamente, o neologismo ludicidade significa “brincar”, “jogar”, “recrear”, ”brincadeiras”, vistos enquanto atividades lúdicas. (Houaiss, 2005, p.109).

Considerando a polissemia em termo do conceito de ludicidade, podemos destacar as suas acepções mais comuns: jogo, brincadeira, lazer, recreação, como afirma d’Ávila:

[...] do ponto de vista sociocultural, o lúdico não é exatamente uma dinâmica interna do indivíduo, mas atividades dotadas de significação sociocultural. A cultura lúdica é, assim, um conjunto de procedimentos que se apodera dos elementos de cada cultura específica.[...] (d'Ávila, 2007, p.24).

Teceremos a seguir outras concepções, segundo o pensamento de alguns autores, buscando o seu núcleo comum. Nessa discussão, não há como deixar de recorrer a J. Huizinga (2005), historiador holandês do final do século XIX, início do XX, mais especificamente no que se refere a sua obra *Homo Ludens*, pois é no momento do “jogo” que o ser humano é capaz de expressar toda a sua criatividade.

... desde a mais tenra infância, o encanto do jogo é reforçado por se fazer dele um segredo. Isto é para nós, e não para os outros. O que os outros fazem, ‘lá fora’, é coisa de momento e não nos importa. Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida quotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes. (HUIZINGA, 2005, p. 15).

Para o referido historiador, a vida deve ser vivida como um jogo, explicada nesta metáfora: fazendo sacrifícios, cantando e dançando. Só assim, o ser humano, em alusão à mitologia grega, poderá conquistar o favor dos deuses e defender-se de seus inimigos triunfando no combate; ou ainda, quando se refere a Aristóteles, que classificou os vários aspectos do Homem, dividindo-os em *homo sapiens* (o que conhece e aprende), *homo faber* (o que faz, produz) e *homo ludens* (o que brinca o que cria). Faz parte ainda do *Homo Ludens* em ação, a tensão e a incerteza, cercada pela busca de virtudes, honra, nobreza e glória.

Para Huizinga (2008), no mito e no culto, originam-se as grandes forças instintivas da civilização humana:

... o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primitivo do jogo (...). O homem primitivo procura, através do mito, dar conta do mundo dos fenômenos atribuindo a este um fundamento divino. Em todas as caprichosas invenções da mitologia, há um espírito fantasista que joga no extremo limite entre a brincadeira e a seriedade. (HUIZINGA, 2008, p.17).

Um dos exemplos mais fantásticos do jogo, sobretudo para os adultos, diz respeito ao “uso das palavras”, sejam nas batalhas verbais, no jogo das metáforas; na dança e na música ou ainda na poesia.

Em suma, segundo o autor, o jogo faz parte do crescimento e desenvolvimento do indivíduo e consiste em uma atividade intrínseca do ser humano, tornando-se uma nova designação para a espécie humana. Nesse sentido, podemos considerar que o jogo aqui está relacionado com o brincar. Assim sendo, devemos considerar que a questão do brincar favorece o desenvolvimento e aprendizagem de forma integral.

Brougère (1998), estudando a relação do lúdico com a aprendizagem, postulou que a primeira relação com a aprendizagem acontece quando a criança aprende a brincar. Nesse processo, a criança desenvolve certo tipo de comunicação peculiar, diferente das normas de comunicação da vida comum. É nessa fase que se desenvolvem as representações simbólicas, nas quais o imaginário e a fantasia adentram sua vida e tudo pode ter um outro sentido. Esse momento é muito importante na vida da criança, pois os brinquedos e objetos deixam de ser utilizados apenas para aquilo que foram criados, e passam, no imaginário da criança, a ser tudo aquilo que querem, desejam e necessitam a cada momento de sua vida.

Ainda com cunho psicossocial, Luckesi (2000) defende a ideia da ludicidade sob o ponto de vista interno e integral do sujeito. Nesse sentido, afirma que o brincar, jogar e agir ludicamente, ao mesmo tempo, exige uma entrega total do ser humano, ou seja, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica, assim, não permite a divisão. As próprias atividades lúdicas, por si mesmas, conduzem-nos para esse estado de consciência.

Recentemente, em uma das suas palestras, Luckesi afirmou:

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

mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada uma, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém em última instância quem sente é o sujeito. (disponível em www.luckensi.com.br, acesso em 19 de dezembro de 2011)

Comungamos dessa ideia, juntamente com d'Ávila (2007), quando aponta que a ludicidade é o que se vivencia de forma plena em cada momento. Defende ainda que precisamos diferenciar ludicidade de atividade lúdica, e segue afirmando que “[...] *o ensino lúdico significa ensinar um dado objeto de conhecimento na dança da dialética entre focalização a ampliação do olhar. Sem perder o foco do trabalho, entregar-se a ele [...]*”.

Então, ao que parece, nada melhor que atividades lúdicas para favorecer a descoberta de si mesmo, de suas limitações ocorridas através de bloqueios impeditivos ao crescimento, o que Freud chamou de forças regressivas, que, depois de desbloqueadas, afloram como possibilidades de crescimento e liberdade, o que Freud chamou de forças progressivas.

Nessa direção, Luckesi (2000) enfatiza que uma educação lúdica seria uma orientação adequada para uma prática educativa que esteja atenta à formação de um ser humano saudável para si mesmo e para a sua convivência com os outros, tanto na vida privada como na pública.

Na visão psicossocial, apontamos Winnicott (1975), que fez um estudo muito interessante sobre a ludicidade, sobre o mundo interno infantil e sobre como as brincadeiras podem restaurar o equilíbrio emocional das crianças. Ele defende, em seus estudos, que a criança adquire experiência brincando. Enfatiza que, assim como o adulto estrutura sua personalidade através das experiências vividas, a criança evolui por intermédio de brincadeiras. Por isso, uma situação lúdica proporciona expressar seus conflitos, sua agressão, suas angústias, seu mundo interno e tolerado pelos adultos que presenciem tais atividades: *“Conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para*

dominar angústias, controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados” (WINNICOTT, 1975, p. 162).

Portanto, Winnicott (1975) acredita que a ludicidade propicia o desenvolvimento de esquemas emocionais saudáveis nas crianças se forem dadas a elas condições adequadas para se expressarem, criarem e serem elas mesmas, pois as brincadeiras servem de elo, por um lado, entre a relação do indivíduo com a realidade interior; e, por outro lado, entre a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada. Ele denomina de tendência saudável da brincadeira quando está relacionada aos dois aspectos da vida, ou seja, ao funcionamento físico e à vivência das ideias. No entanto, se a relação do mundo interior não estiver conjugada com o mundo externo, a criança não pode brincar, pelo menos da forma como entendemos a brincadeira, que se configura em mútuas interações sociais com outros seres humanos.

Nesse caso, resta à criança brincar, porque a brincadeira é uma das coisas que propendem para a integração da personalidade. Ou seja, só assim ela pode restaurar seu equilíbrio emocional, que nada mais é do que conjugar seu mundo interno com o mundo externo.

Como enfatiza Lúcia Helena Pena (2005), em sua tese de doutorado:

“As experiências lúdicas não existem por si, existem como vida vivente, enquanto experiência do ser *senciente*. Na atividade lúdica, o que importa não é somente o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de resignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida, de expressividade.” (PENA, 2005, p.92)

Não há garantias de que as atividades lúdicas despertem ou elaborem conflitos, angústias ou ansiedades vividas pelo sujeito. Na realidade, elas encerram possibilidades, potencialidades que poderão ser ativadas ou não por quem as vivencia. O sujeito é que lhe dará significados, criará elos de sentido e se permitirá, estando aberto às mudanças que se operarem. De algum modo, todos nós somos afetados quando brincamos.

Cipriano Carlos Luckesi (In: PORTO, 2004, p. 26) elucida essa questão, refletindo em seus textos que compreende ludicidade como um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior. A atividade lúdica não admite divisão. Temos que estar inteiros e plenos. Caso estejamos com o corpo presente na atividade, mas a mente em outro lugar, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica. Então, o que caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude interna que ela propicia ao sujeito.

Luckesi acredita em uma educação lúdica que libere os bloqueios impeditivos dos educandos para a aprendizagem. Concordamos com sua visão, quando afirma a atividade lúdica propicia um estado de consciência livre dos controles do ego, por isso mesmo criativo. O nosso ego, como foi construído em nossa história pessoal de vida na base de ameaças e restrições, é muito constritivo, centrado em múltiplas defesas. Ele reage à liberdade que traz a atividade lúdica em si mesma. Por isso, uma educação centrada em atividades lúdicas tem a possibilidade, de um lado, de construir um Eu (não um ego) saudável em cada um de nós; por outro lado, vagarosamente, pode auxiliar a transformação do nosso ego constritivo num Eu saudável. Educar crianças ludicamente é estar auxiliando-as a viver bem o presente e prepará-las para o futuro. Educar ludicamente adolescentes e adultos significa estar criando condições de restauração do passado, vivendo bem o presente e construindo o futuro (LUCKESI, 2000, p. 21-22).

Então, nada melhor que atividades lúdicas para favorecer a descoberta de si mesmo, de limitações ocorridas através de bloqueios impeditivos ao crescimento. É o que Freud chamou de forças regressivas, que, depois de desbloqueadas, afloram como possibilidades de crescimento e liberdade, o que Freud chamou de forças progressivas. Emerge dessas ideias que, num ato de brincar, tanto poderemos estar curando o passado quanto construindo o futuro. Ou seja, ao mesmo tempo em que acessamos o passado, abrimo-nos para o futuro; acessando o passado, curamo-nos.

Desse modo, o professor precisa saber manejar as atividades lúdicas no trato com as pessoas, pois tem, em suas mãos, um recurso de grande valia para ajudar o outro a aprender e a crescer responsabilmente, de modo alegre, fluido e feliz. O que queremos

ratificar aqui é que a ludicidade pode e deve nos auxiliar em nosso caminho para viver uma vida alegre e feliz com a maneira que a estamos construindo. Nesse sentido, relembramos que a nossa intenção nessa pesquisa é identificar os saberes que as professoras da Educação Infantil no CMEI acionam e mobilizam na sua prática pedagógica. Interessa-nos também identificar, dentre esses saberes, se há espaço para o saber lúdico e o saber sensível, a fim de contribuir na formação de sujeitos mais felizes e vivos.

5.2 – Atividades lúdicas no cotidiano da educação infantil

Atualmente, estudiosos como Kishimoto (2007), Kramer (2005) e Wajskop (2005), dentre outros, têm demonstrado a importância das brincadeiras infantis na constituição dos sujeitos ao afirmarem que, por meio do brincar, as crianças desenvolvem uma organização que articula competências psicológicas às modificações, norteadas pelo meio social e cultural.

Ao lançarmos o nosso olhar para o cotidiano do Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador, consideramos tal espaço como *lócus* para o desenvolvimento de inúmeras atividades educativas e lúdicas. O direcionamento de nossos estudos para a educação de crianças pequenas no espaço dos CMEI, tendo o saber lúdico e o saber sensível como foco de nossas observações e análises, decorreu, em primeiro lugar, de nossa crença de que a educação infantil é uma fase rica em possibilidades de aprendizagens e descobertas.

Concordamos com a posição de Luckesi (2000) quando diz que a ludicidade diz respeito a um fazer humano mais amplo, relacionada não apenas à presença de brincadeiras ou jogos, mas também a sentimentos e atitudes que se referem a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com uma atividade. É uma sensação de plenitude que acompanha processos formativos significativos e verdadeiros.

Por meio do lúdico, as crianças e adultos desenvolvem confiança em si mesmos e em suas capacidades. Em situações sociais, o lúdico ajuda-os a serem empáticos com os outros e a ampliarem os processos de interação social, oportunizando-lhes a exploração

dos próprios potenciais e limitações, além de experimentarem liberdade e desenvolvimento da independência.

As atividades lúdicas são a expressão que se refere aos jogos, às brincadeiras, às festas. São assim denominadas por possibilitarem a manifestação do elemento lúdico. No entanto, esclarecemos que a ludicidade não se apresenta somente nessas atividades, pois ela pode encontrar-se presente em diferentes momentos da vida humana, no plano individual ou coletivo.

As atividades lúdicas, em especial o brincar, desempenham um papel de grande relevância para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Ao permitir o desenvolvimento de ações intencionais – da afetividade, a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensoriais e motoras (físico) e as trocas nas interações (social) –, o jogo e a brincadeira contemplam várias formas de ação da criança, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2007).

A incorporação da dimensão lúdica no cotidiano da educação infantil pode transformar a organização do espaço e tempo escolares, principalmente as relações estabelecidas entre as crianças, das crianças entre si, com suas professoras, com o conhecimento e com a escola.

Consideramos que as crianças, nas relações que estabelecem com o seu meio, inclusive na escola, vão (re) construindo o seu conhecimento, sua afetividade, suas habilidades; enfim, seus jeitos de ser como pessoa e de como estar com as pessoas. As atividades lúdicas, de acordo com sua multidimensionalidade, permitem que as crianças experimentem-se a si mesmas além de suas possibilidades imediatas. Por meio da brincadeira e dos jogos, as crianças podem criar situações imaginárias (inventar), manipular dados da realidade (conhecer), compreendendo-os, (re) elaborando-os e transformando-os.

Falar em atividades lúdicas significa falar em atividades nutritivas, falar em atividades formativas, na possibilidade de rever nossa história, de ver o mundo e a educação com outros olhos. Sentimentos, pensamentos e ações tornam-se um todo. Nessa integração, possibilitam que nos entreguemos ao momento vivido. Em relação ao vivenciar atividades lúdicas na formação, assim se manifestou uma das professoras do CMEI pesquisado:

[...] foi muito divertido, nós ríamos que você não tem ideia, das lágrimas caírem dos olhos, que não conseguíamos nem olhar uma para a cara da outra, de falar, de achar divertido, não só a caracterização do grupo, mas por se sentir da forma como Ela (formadora) nos proporcionou. Aquela tarde foi muito, muito divertido e prazeroso.

(Professora Liz, 2011).

As atividades lúdicas são uma necessidade do ser humano, independente da sua faixa etária. Através delas, é possível ter contato mais profundo consigo e com o outro. As atividades lúdicas não são apenas momentos divertidos ou simples passatempos. Muito mais que isso: são momentos de descoberta, de construção e compreensão de si; estímulos à autonomia e à expressão pessoal. O sentimento nos mobiliza para as decisões. Somente nos envolvemos realmente quando nos colocamos por inteiro naquilo que fazemos. Decidir e concretizar exigem sentimento e ação. É essa uma possibilidade de compartilhar, de se entregar e de se integrar, de fertilizar a expressão de pensamentos, sentimentos e movimentos.

Nesse sentido, é fundamental sinalizar que a rotina no espaço escolar também precisa promover essa relação entre as atividades lúdicas e a criança. O que vemos, muitas vezes, é um ordenamento engessado das ações previstas durante o cotidiano do espaço escolar, de forma rígida, com o tempo cronologicamente marcado. Nesses casos, o lúdico pode aparecer com menor importância entre as atividades de cuidar e educar, além de estar separado delas.

A consequência dessa atitude, muitas vezes, são a alienação e a atomização, ocasionando, assim, padrões de comportamentos preestabelecidos e fazendo com que haja a perda de sensibilidade, de estética, de sentimentos e de valores para o ser humano, negando-se atitudes questionadoras e a expressão do pensamento divergente. É

essa burocratização que geralmente impede e dificulta a presença da ludicidade e das atividades lúdicas de serem vivenciadas na escola.

Ao observamos o cotidiano do CMEI – Lírio do Vale, detivemo-nos a observar e analisar também a forma de organização dos espaços e tempos que envolviam as atividades lúdicas. Compreendemos que o espaço social da educação infantil pode ser o lugar em que elas estabelecem relações com seus pares e se experimentam como pessoas, constituindo-se como sujeitos. Por isso mesmo, a organização dos espaços-tempos escolares configuram-se como elementos significativos no processo educativo, comunicam uma intencionalidade e são reveladores de concepções que sustentam práticas ali desenvolvidas.

No CMEI acima citado, o ambiente escolar possui diversos espaços que assumem significados de acordo com as funções sociais que os distinguem. Dentre eles, destacamos: a sala de aula, local reconhecido como espaço de ensino e aprendizagem; o pátio; o parquinho; e a brinquetoteca, que são assumidamente os espaços do brincar. Como afirma Barbosa, *cada espaço é caracterizado socialmente, e por âmbitos de ação pertinentes* Barbosa (2008, p. 23). Vale ressaltar também que muitos espaços-tempos lúdicos foram, de certo modo, criados pelas crianças. Ou seja, foram produzidos a partir da criatividade e inventividade dos pequenos, uma vez que os espaços e situações adquirem a função e os sentidos dados por quem os ocupa.

Nos momentos de maior liberdade, por exemplo, ao final de uma tarefa escolar, ou no momento da espera de ir para casa, observamos crianças escolhendo livros de histórias, brinquedos na prateleira, ocupando os cantos temáticos ou mesmo conversando umas com as outras, enquanto a professora fazia outra coisa, como organizar sua mesa, ou pegar o material que seria usado na próxima atividade. As crianças tinham uma vivacidade muito grande. Conseguiram articular as ações que lhes permitiam superar na prática a opinião de que brincadeiras deveriam ocorrer em outros tempos-espaços que não fossem momentos para estudar; de que, preferencialmente, deveriam acontecer fora da sala de aula.

Com gestos e atitudes simples, algumas crianças e professoras buscaram alternativas para libertarem-se de uma rotina rígida, maçante e massificadora. Essas ações, muitas vezes silenciosas das crianças, resultaram em conquistas que, de certo modo, tiveram uma permissão implícita por parte de algumas docentes.

Essas inferências vistas durante a realização da pesquisa acerca das concepções de jogos, brincadeiras, ludicidade e atividades lúdicas nos permitem compreender como a criança vê e constrói o mundo. Através desses movimentos/ações mobilizados, ela aprende a dominar e conhecer o seu próprio corpo e as suas funções; a orientar-se no espaço e no tempo; a manipular e a construir os papéis necessários para as futuras etapas da sua vida; a elaborar suas fantasias, seus temores, a sentir emoções, a saber, perder e ganhar. Enfim, ela pode desenvolver as suas potencialidades em um ambiente seguro, longe da ansiedade dos fatos reais, controlá-los e revê-los, se assim o desejar. Dessa forma, as atividades lúdicas permitem a representação dos fatos, possibilitando a liberação da imaginação e a presença da espontaneidade, como também o desenvolvimento da criatividade. Todos esses fatores são essenciais para o desenvolvimento normal e sadio do ser humano.

Nesse sentido, é de suma importância que o profissional de educação compreenda que as atividades lúdicas, no contexto da sala de aula, podem proporcionar riquíssimos resultados aos seus educandos. Por exemplo, no sentido de escuta sensível aos apelos das crianças, o profissional deve abrir-se à história individual de cada um. Dessa forma, evitará que os sentidos dos pequenos fiquem comprometidos, sua imaginação e criatividade seja inibida e que sua sensibilização e riqueza de expressão se esvaíam. Mas, para o educador incorporar o lúdico como um instrumento facilitador de aprendizagens em seu universo pedagógico, é necessário que valorize sua própria vivência lúdica. Ou seja, a ludicidade deve fazer parte do seu ser pessoal e profissional, o que, de certa maneira, vai de encontro a um posicionamento historicamente oposto ao modelo que vivenciou muitas vezes na sua formação inicial e continuada.

A formação lúdica deve possibilitar ao educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara do

jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto. (Santos, 1997, p.14). Nesse sentido, deve-se repensar a formação do educador, proporcionando-lhe vivências lúdicas, experiências que utilizem ação, pensamento e linguagem. Dessa forma, serão maiores as chances de que possa trabalhar com crianças de forma prazerosa.

Refletindo sobre esses aspectos, cabe perguntar: De que forma o educador pode incluir os jogos e brincadeiras em seu fazer pedagógico, com cunho lúdico? Que saberes devem ser acionados e mobilizados pelos professores para uma prática lúdica? Qual o espaço do saber lúdico e do saber sensível nessa prática docente no contexto de um CMEI? Pretendemos tratar de tais questões no tópico a seguir.

5.3 – Tecendo os fios entre o saber lúdico e o saber sensível

A sociedade mundial sofreu profundas transformações nos últimos anos, principalmente no plano econômico e nas relações de mercado. Estabeleceu-se uma crise de paradigmas de relacionamento pelo avanço desenfreado da informação através da informática e das altas tecnologias desenvolvidas. Discutindo essas questões, Sander (2005) destaca que as relações antes voltadas para o trabalho, agora se sustentam pelo mundo do conhecimento.

Neste cenário de grandes avanços, a preocupação da educação deve se voltar para pensá-lo, ou seja, para preparar cidadãos criativos, críticos, conscientes, sensíveis e que dominem grande parte do conhecimento, ou seja, capazes de interagir com ele. Duarte Jr. (2006) nos coloca que o exponencial desenvolvimento tecnológico vem acompanhado de profundas regressões nos planos social e cultural, com um notável embrutecimento das formas sensíveis de o ser humano relacionar-se com a vida.

Todo processo de mudança é lento e gera conflitos. Estamos, pois, caminhando rumo às novas concepções sobre o processo ensino/aprendizagem – Educação. Desenvolver um trabalho amplo, dinâmico e que realmente prepare os alunos para a vida é o novo desafio que se estabelece como uma possível solução para muitos dos problemas existentes nas escolas.

Levantamos, aqui, a hipótese de que uma formação docente lúdica se assentaria em pressupostos que valorizam a criatividade, a imaginação, a sensibilidade, a afetividade, proporcionando vivências lúdicas, experiências corporais, pautadas numa educação do *sensível*. Esse tipo de formação pode constituir-se no desvelar de caminhos que tragam à sua atuação profissional do docente uma qualidade mais próxima à complexidade, inerente à vida. Isso inclui as diversificadas dimensões de realidade e de nossas formas de interagir como sujeitos nessa realidade, o que seria um processo de interrelações em constantes movimentos. Parte-se do pressuposto de que a vida não é apenas razão, nem só emoção. Não é apenas ciência, nem espontaneísmo, pois se mostram repleta de tensões, paradoxos, pluralidades e singularidades, expressos na dinâmica de múltiplas conexões.

Assim, o educador precisa cultivar as diferenças, criando oportunidades para expandir os conhecimentos, ampliando a convivência, desenvolvendo a criticidade e a sensibilidade na formação do aluno de modo que o sensível e o inteligível se complementem. Nesse sentido, Duarte Júnior (2006) expõe que o inteligível e o sensível foram progressivamente apartados entre si, sendo considerados setores incomunicáveis da vida, onde as significações se davam a partir dos modos lógico-conceituais. No entanto, agimos cotidianamente com base nos saberes sensíveis sem nos darmos conta de sua importância e utilidade.

Essas questões precisam ser contempladas na formação do professor, instigando-o a desenvolver um conhecimento crítico e reflexivo frente à diversidade de valores e culturas que envolvem o seu fazer docente. Dessa forma, as relações e interrelações no contexto educacional devem ser abordadas considerando-se os aspectos socioculturais e o fazer investigativo, o que proporciona uma base sólida ao docente em formação. Isso na perspectiva de que o aluno é a razão de ser do docente.

Diante dessa realidade, é necessário que a formação do educador seja voltada para uma educação do sensível, fornecendo bases para uma formação lúdica, em que o professor é visto como um ser integral. Esse tipo de formação fortalece a experiência do sentir, do experimentar aliado ao pensar e refletir; une sabor e saber; além disso, promove

relações consigo e com o outro de forma mais saudável, mais *orgânica* como complexidade inerente à vida.

A esse respeito da vida na dimensão orgânica, Mafesoli (2005) reconhece uma *dinâmica orgânica presente na lógica do vivente*, em que a intuição – “visão do interior” – compreende todos os elementos da realidade, do macroscópico ao microscópico. Percebe suas numerosas interações, a lógica interna e suas constantes metamorfoses. Assim conclui que “a sensibilidade intuitiva assenta na lógica do vivente e sua dinâmica orgânica.” (Mafesoli, 2005, p. 135).

Essa visão de sensibilidade nos dá suporte para uma educação do sensível numa formação lúdica de professoras, colaborando para a reintegração de suas dimensões sensório-corporal, emocional, estética e intuitiva à sua dimensão cognitiva, criando pontes entre a educação e a organicidade da vida vivente.

Para ilustrar, trazemos a fala de uma das professoras pesquisadas quando questionadas sobre o saber lúdico e o saber sensível:

O saber lúdico é você ter elementos que propiciem isto a crianças. Essa ludicidade às crianças, que seria o cantar, o brincar com uma voz diferente. Você canta baixinho e chama a atenção deles, então fica prazeroso. (Professora Pérola).

O saber sensível está ligado ao emocional. Assim, as crianças são diferentes. Cada criança tem seu tempo de absorver algo. Então, eu tenho que ficar ligada, prestar atenção nessa parte da sensibilidade de cada criança para poder trabalhar, experimentar algo com ela. Para mim, o saber sensível é isso, está ligada à parte emocional da criança. (Professora Pérola).

O que percebemos nas falas acima é que o fazer pedagógico de todo educador deve ser planejado. A inclusão do lúdico na educação também deve ser organizada com objetivos, meios e fins a serem alcançados. O lúdico deve ser incluído de acordo com a leitura que o educador faz de sua turma, porque cada estudante possui sua maneira de ser e agir no mundo, seu modo particular de enfrentar situações. Então, as peculiaridades dos educandos e do seu contexto devem ser consideradas. Caso contrário, o educador semeará em campo estéril e não conseguirá contribuir no processo de aprendizagem de seus educandos.

Duarte Júnior (2006) complementa essa visão quando diz que incentivar o sentir-se humano de forma integral é, hoje, uma missão básica da educação, aliado aos processos intelectuais e reflexivos acerca da própria condição humana. Quando menciona a formação de professores nessa perspectiva, reforça: “[...] uma educação do sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo”. (DUARTE JUNIOR, 2006, p.166).

Dessa maneira, uma formação lúdica, ao perpassar pelo contato de professoras com suas dimensões sensíveis, propõe essa imersão na experiência e na compreensão das múltiplas relações que o brincar, o jogar, o recrear, o experimentar, o vivenciar outras atividades, quando lúdicas, proporcionam aos indivíduos em seu processo de aprendizagem.

Outro aspecto fundamental, nessa perspectiva, é o reconhecimento do protagonismo do sujeito que brinca para, a partir daí, evidenciar as múltiplas possibilidades de expressão por meio das atividades lúdico-criativas. Mesmo assim, alerta-se que esse sujeito joga com os outros, pois o impulso lúdico prioriza a integração e, assim, afirmam-se identidades singulares, construídas pela criatividade, de maneira peculiar e única. Para Dinello (2004), um professor com saber lúdico precisa acionar e mobilizar ações e atividades que possam permitir às crianças explorar seus sentidos, desenvolvendo-se e conhecendo o mundo a partir das trocas realizadas no ato do brincar, por exemplo.

Nós educadores não podemos simplesmente direcionar a brincadeira. Precisamos planejar maneiras de oportunizar instrumentos para que a criança deixe fluir o que trás consigo, e, dessa maneira, rompa barreiras e conquiste fronteiras. Nesse sentido, o professor da Educação Infantil precisa auxiliar a criança a ampliar seu repertório de ações conforme as situações ofertadas. Isto é, deve colaborar para que ela tenha autonomia, iniciativa e responsabilidade. Torna-se fundamental resgatar o lúdico no contexto escolar, de modo que se trabalhe com a diversidade cultural e desperte-se a vontade para o aprender. Acreditar no brincar como subsídio para a construção do conhecimento é possibilitar uma aprendizagem abastecida de sentidos.

O que temos de mais específico na Educação de Infância é o mundo imaginário. Nele, a criança é capaz de transformar um simples pedaço de papel em um barquinho e um cabo de vassoura em um cavalo. Vários objetos que parecem não ter utilidade passam a ter uma função importantíssima no contexto da brincadeira. Dessa maneira, a criança desenvolve sua capacidade de criação por meio de atividades prazerosas.

É por intermédio dessas atividades que a criança aprende a viver: esbanja criatividade, desenvolve o intelecto, realiza desejos e sensações, trabalha o emocional e, ao representar histórias, familiariza-se com a vida, aprendendo a lidar com regras e normas sociais.

Conforme Wajskop é na situação da brincadeira que a criança

Pode colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interage. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. (WAJSKOP, 2005, p.35).

Nesse sentido, a brincadeira acaba favorecendo a interação e a construção da identidade. Contribui para a apropriação de modelos que auxiliam no encontro da autoestima, na construção da subjetividade e no fortalecimento da compreensão do mundo, dos sujeitos, dos sentimentos, entre muitas outras coisas que podem ser contempladas.

Portanto, o lúdico instiga a imaginação infantil, sendo uma ferramenta de grande valia nas experiências educativas. Esse brincar é a fonte de interligação entre as apropriações culturais e as possibilidades de expressão da criança; fruto de sua forma particular de pensar e interagir com o mundo, o que vai se aprimorando de acordo com suas experiências de vida e seus movimentos no ato de brincar.

Desse modo, a ludicidade permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais concreta para a criança. Por intermédio dela, realiza descobertas e amadurece, experimentando, analisando, criticando e transformando a sua realidade. Logo, se a criança é considerada um ser ativo, explorador e criador de sentidos, cabe à instituição e ao professor possibilitar um espaço para o desenvolvimento dessas habilidades. Sem

dúvida alguma, elas podem ser oferecidas através da ludicidade, servindo como apoio ao professor na medida em que incentiva a autonomia e a responsabilidade na criança.

Assim, o professor, ao acionar o saber lúdico na sua prática pedagógica, propicia à criança um enlevo no mundo da magia, do prazer, do divertimento, do imaginário, da fantasia, da alegria. Isso levará à composição de um espaço educacional repleto de possibilidades, de brincadeiras e jogos e outros espaços surgem junto com a imaginação infantil, pois ela pode inventar e reinventar seu mundo de faz de conta e seu mundo real.

A seguir, trazemos as palavras de Duarte Júnior, que, de forma muito poética, afirma:

Uma educação do sensível, da sensibilidade inerente à vida humana, por certo constitui o lastro suficiente para que as naus do conhecimento possam singrar os mares mais distantes de nossas terras cotidianas, como oceanos da matemática ou da mecânica quântica. Inevitavelmente, após viajarmos por tais paragens longínquas acabaremos sempre por retornar aos nossos portos do dia-a-dia, nos quais convivemos com outros marinheiros e companheiros de jornada, tendo de trocar, com eles, e com a paisagem ao redor, informações e procedimentos que precisam nos tornar mais humanos e menos predadores. (DUARTE JÚNIOR, 2006, p. 181).

Com essa bela assertiva, sugerimos que sigamos nessa direção coletivamente. Com consciência, busquemos um movimento diferente perante a vida que emerge de uma mudança não só de ideias, mas de atitudes diante das situações, dos objetos, dos ambientes, das pessoas, de forma ativa e consciente.

Esse estado de inclusão constitui a chave para a compreensão do elemento lúdico e sua ação singular no desenvolvimento global do educando. Façamos nossos os questionamentos de Duarte Jr. (2006): Por que, ao invés de se fundar a educação na transmissão de conhecimentos apenas racionais, ela não é fundada na criação de sentidos a partir de uma situação existencial concreta dos educandos? Por que não entendê-la como algo lúdico e estético?

Surge, então, a necessidade de uma educação do sensível, com a qual se possa repensar a vida diária com sensibilidade, tornando-se uma leitura envolvente que realmente nos

faz questionar o cotidiano na busca da compreensão de uma própria e plena forma de viver.

Afirmações que envolvem a natureza sensível parecem causar um completo estranhamento e até antagonismo quando propostas para o ensino. A racionalidade moderna tentou silenciar os saberes do corpo que permitem o saber de si mesmo, da identidade do corpo. Contudo, precisamos deixá-los emergir, especialmente por meio da experiência sensível na arte, que nos permite ampliar a percepção e a sensibilidade.

Segundo Duarte Jr. (2006), existem duas grandes formas do conhecimento humano, que são o saber sensível e o conhecimento inteligível. O conhecimento inteligível constitui toda significação de mundo que temos na cabeça, tudo aquilo em que a gente pode pensar: os signos, as palavras, os símbolos da matemática, os da química etc. O saber sensível é dado pela nossa percepção corporal do mundo, pelo sentimento que as coisas nos despertam.

Ao sentir o mundo, seus sons, cheiros, sabores, texturas, nosso corpo já lhes dá um sentido. Isso foi chamado de *aisthesis* pelos gregos, que, em português, traduz-se como *estesia*. Anestesia é justamente o seu contrário: quando nossa capacidade sensível está bloqueada. Preferimos chamar o inteligível de conhecimento e o sensível de saber, pois o saber tem a ver com o sabor. Ao saber o mundo, o nosso corpo o saboreia. O saber sensível representa nosso mais primordial conhecimento, o lastro de tudo o que vamos construindo simbolicamente, no modo inteligível. É esse saber sensível que a arte procura captar, simbolizar.

Duarte Jr. afirma que o saber sensível é muito desvalorizado e desprezado pela maioria das pessoas, tanto pelos intelectuais quanto pelos mais simples dos sujeitos, fazendo-se uma relação entre o conhecimento inteligível como verdadeiro e confiável. Para ele, saber e conhecer são distintos: o saber está mais relacionado com o sensível, que se elabora a partir das experiências sensoriais transformadas em aprendizagens significativas; e conhecer refere-se ao inteligível, compreendendo o intelectual e tendo uma estrutura cientificista, fundamentada em qualidades mensuráveis e objetiváveis

pela razão. O corpo é abordado como ponto de partida para os seres humanos, cuja integridade precisa ser retomada. A existência realiza-se no corpo. É por meio dele que podemos *estar-no-mundo*, compreendê-lo e encontrar uma significação para ele.

Observamos que o corpo é condição de vida e existência, cuja pluralidade e complementaridade se expressam na corporeidade. Atualmente, o contexto social fragmentado tenta silenciar a sabedoria do corpo e sua linguagem sensível abandona essa condição, priorizando a materialidade, um corpo de consumo, de imagens idealizadas, sem identidades, sem experiências sensíveis. O autor afirma que essa situação repousa sobre interesses econômicos e suas implicações culturais decorrentes, propondo a reflexão da globalização e das mudanças no cotidiano das pessoas e atenção às percepções do mundo.

O autor também faz a diferenciação do sensorial e do sensível afirmando que a experiência sensorial compreende todas as nossas percepções do corpo por meio dos sentidos, registrando e aperfeiçoando estímulos táteis, visuais, auditivos, sonoros naquilo que se apresenta no mundo. A experiência sensível é constituída de sentidos e significações mais complexos, elaborados um pouco além das vivências sensoriais. Pode ser equiparada à experiência estética proporcionada pela arte, que se utiliza das percepções sensoriais, dos sentidos e significados refletidos, articulando relações na corporeidade.

O saber sensível está no nosso cotidiano, no senso comum, faz parte das nossas tradições. São saberes múltiplos que podem ser capazes de proporcionar o reencontro da essência perdida ao longo da vida. Assim, o autor afirma que o saber é corporal, pela capacidade humana de sentir com o corpo. Tudo é apreendido primeiramente pelos sentidos, pois, ao olhar, tocar, cheirar, ouvir, saborear, o corpo dá conta desses registros. É um saber entranhado no organismo por ser muito mais que habilidades. É a sabedoria incorporada a ele que Duarte Junior aborda como um fundir-se ao corpo, um saber que está integrado nele como uma qualidade.

Atualmente, o nosso corpo está acomodadamente deficiente, ou seja, recebe as informações sensoriais do mundo externo, mas não as percebe, não presta atenção

naquilo que é sentido. Essas afirmações, portanto, só vêm reforçar a necessidade atual, e até urgente, de uma educação do sensível como educação do sentimento, que se encontra no âmbito da educação estética. Esta, ao fazer confluir as informações dos sentidos e da percepção, constrói uma elaboração mais ampla, completa e abrangente.

Desenvolver a sensibilidade começa na atenção e educação dos sentidos como um todo, alcançando níveis mais complexos de *estesia*. Isto é, a educação do sensível como saber construído pelos sentidos e pelas percepções de si mesmo e do mundo. Nessa conspiração, a arte tem fundamental participação, pois sua apreensão dá-se, inicialmente, pela sensibilidade. Portanto, a educação do sensível num todo mais abrangente, no seu gradativo desenvolvimento, conduzirá à educação estética como uma forma de perceber e significar o mundo, refletindo sobre a condição de fazermos parte dele e nele interagir.

A educação do sensível defendida por Duarte Júnior, da qual faz parte aprender e ensinar arte para a ampliação das pessoas como uma totalidade propõe a apropriação do saber sensível, a nossa primeira forma de apreensão do mundo, que, aliada à expressão por meio da arte, constitui uma das possibilidades transformadoras da existência. Esse autor escreve que a arte pode contribuir de modo especial para a educação do sensível, desenvolvendo e promovendo as percepções e os sentimentos da realidade vivida. Ou seja, a arte não seria usada apenas como uma possibilidade de descobrir formas inusitadas de sentir e perceber o mundo.

Assim, a arte pode ser pensada como facilitadora de relações que possam mostrar o sentido da vida às pessoas; mobilizar ordenações e desordenações num conhecer mais profundo de si mesmas; provocar o encontro do mundo interno com o mundo externo, quando atribuímos a dúvida ao despertar da sensibilidade para com a vida.

Aborda, ainda, com mais proximidade, a questão central que é a educação da sensibilidade na contemporaneidade, resgatando reflexões sobre a educação estética entendida como educação do sensível. Nesse, sentido, amplia para uma educação dos

sentidos a partir do cotidiano, evoluindo e chegando até o ensino da arte pautado nas vivências, experiências e reflexões pessoais dos educandos.

Reconhecemos a validade de uma educação dos sentidos para o segmento da educação infantil, tendo em vista as diversas linguagens que são acionadas e mobilizadas pelas crianças no seu processo de desenvolvimento. Entendemos que tal proposta deve ser compartilhada juntamente com o ensino da arte, reforçando a importância de prestarmos atenção a essa possibilidade de conhecer, de trocar energias pelo tato, pela pele, pelo olhar, desenvolvendo a sensibilidade. A atenção a esses sinais pode trazer mais sentido à existência de cada um, abrir-nos aos saberes do corpo e a uma vivência expressiva e transformadora, que pensamos ser significativa para a educação.

O autor destaca ainda o perigo dos extremos tanto da sensibilidade quanto da inteligibilidade, pois a busca está no equilíbrio (se é que podemos afirmar que haverá um equilíbrio ou, melhor, uma complementaridade) entre a compreensão do saber racional e o saber com o corpo para o entendimento mais amplo da vida e a reorientação do *estar-no-mundo*. Ele conclui considerando que o investimento numa educação do sensível, além de contribuir para o desenvolvimento de pessoas plenas e inteiras nas suas relações com o mundo, também contribui para a criação dos princípios humanos sobre os quais poderemos elaborar nos parâmetros do conhecimento, para o saber mais fundamental: o saber viver.

Nessas proposições, educar na educação infantil significa proporcionar situações de cuidado, brincadeira, de interação entre educador-criança e criança-criança. O professor, nessa etapa, caracteriza-se como mediador do processo de ensino e aprendizagem, o que incide sobre a necessidade de ouvir, sentir as crianças, saber o que pensam, observar do que brincam e como brincam, as suas concepções, o seu desenvolvimento. Isso é importante, pois nessa fase inicia-se a formação do ser humano sensível, balizada em valores éticos e estéticos, que proporcionarão a busca e a vontade de aprender, mas também de ser.

Para tanto, uma formação docente que considere as diversas linguagens das crianças (oral, artística, escrita, corporal, musical, temporal e espacial) é essencial para propiciar o contato com a pluralidade de conhecimentos. Nesse sentido, acionar e mobilizar na sua prática pedagógica o saber lúdico e o saber sensível emerge de forma contundente no fazer docente. Como apontam Maturana & Varela (2004):

Educar no sentir pensar é educar em valores sociais, em convicções, em atitudes crítico-construtivas e em espírito criativo. É educar o outro na justiça e na solidariedade. É formar na ética e na integridade. É educar não somente para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, mas, sobretudo, para a “escuta dos sentimentos” e “abertura do coração [...] é através do educar para sentir pensar que estaremos desenvolvendo as competências necessárias e a formação em torno de uma antropologia holística, cada dia mais urgente e necessária. (MATURAMA & VARELA, 2004, p. 69)

Comungamos com d'Ávila (2007, p.34) quando afirma que o saber sensível (artístico e lúdico) nasce, primeiramente, do saber ouvir, do desenvolvimento de uma escuta sensível para, então, construir-se uma práxis refletida. Trata-se de captar o desejo e, então, agir competente e artisticamente. Nesse sentido, podemos dizer que, para aprendermos, todos os nossos sentidos são postos à prova, tais como ouvir, ver, cheirar, tocar, sentir o sabor, poetizando o sabor do saber. Com efeito, o termo *saber* vem do latim – *sapere* – na origem, significa ter gosto, sabor. Parafraseando-a: Onde ficou perdido o elo? (d'ÁVILA, 2007, p. 37).

Concluimos essa etapa do presente estudo com a frase de Adélia Prado (1999, p. 157): “*Não quero faca nem queijo. Quero a fome.*” Tratar e estudar sobre a formação, ludicidade, saberes pedagógicos, dentre eles, o saber lúdico e saber sensível de professoras da educação infantil no contexto de um CMEI, significa olhar para essa realidade com outros olhos, olhos sensíveis, escuta sensível. Significa fazer emergir a diversidade de suas identidades, contribuindo, assim, para trazer as professoras para o centro da cena, de modo que protagonizem suas histórias e sejam co-responsáveis pelas mesmas.

6 – Caminhos Metodológicos da Pesquisa

6.1 – Pressupostos metodológicos e epistemológicos da pesquisa

A palavra percurso é entendida como caminho, trajeto, itinerário; nesse sentido, denota movimento. Relatar, narrar e contar são ações e movimentos que farão parte das análises da pesquisa, já que nos dispomos a estudar no âmbito da Educação Infantil. Entendemos que é nesse contexto diário que se formam os “processos identitários culturais” (MACEDO, 2004, p. 63). Respeitando o caráter histórico e a natureza complexa do objeto da pesquisa, optamos por um estudo de caso numa abordagem de inspiração qualitativa cunhada na etnografia.

Desse modo, entendemos que o ato de pesquisar traz consigo também as intencionalidades subjetivas do pesquisador. Dessa maneira, o caminho da pesquisa é também o caminho de quem a faz. Para Seixas, *“a implicação do sujeito-pesquisador torna-se inevitável, fato que desconcerta algumas perspectivas científicas que se esmeram em defender a neutralidade/imparcialidade do educador”* (SEIXAS, 2006, p.26).

Nesse sentido, o processo de investigação é aqui entendido também como o caminho do sujeito pesquisador que busca entender os caminhos dos sujeitos pesquisados. Nessa relação, as ideias implícitas de ambos se envolvem. Assim, a pesquisa deixa de buscar a verdade absoluta e a certeza de que existe um conhecimento concreto e finito em si mesmo. Contrariando essa ideia, entende-se que, cada vez mais, os conhecimentos podem delinear *“formas opacas e complexas, a partir de múltiplos referenciais”* (SEIXAS, 2006, p. 26).

A pesquisa, nesse caso, pretende narrar concepções, visões e perspectivas dos participantes sobre sua realidade no contexto cotidiano de suas práticas pedagógicas dentro do Centro Municipal de Educação Infantil Lírio do Vale.

Os CMEI estão situados na região metropolitana da Cidade do Salvador – Bahia, e passou a integrar a Rede Escolar Municipal a partir do ano de 2007, no total de 45

Creches Municipalizadas pelo Governo Estadual. Passou a acolher, assim, todas as crianças de zero a cinco anos que, até então, eram atendidas pela Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social – SEDES. Tal vinculação já indicava uma função assistencialista que historicamente foi atribuída a essas instituições.

6.2 – O campo empírico do estudo: nosso cenário e os atores da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Salvador e contou com a colaboração das professoras do Centro Municipal de Educação Infantil Lírio do Vale, que compõe um dos seis Centros da Coordenadoria Regional de Ensino Pirajá, situado no bairro Vale dos Lagos, que por sua localização, atende tanto crianças filhas de empregadas domésticas, donas de casa, comerciárias como de profissionais liberais e até mesmo funcionários públicos. Entendemos ser esse um número suficiente para a realização da pesquisa, cujos procedimentos demandaram grande potencial para análise.

A opção pela realização da pesquisa em uma creche da área da CRE - Pirajá deve-se ao fato de que fazemos parte da equipe pedagógica dessa CRE. Como coordenadora pedagógica, respondemos pelo acompanhamento dos CMEIS e da Pré-escola, num total de dez (10) pré-escolas e seis (6) CMEIS. As primeiras representam as instituições que buscam atender às crianças considerando suas características mais peculiares. Nesse sentido, o atendimento é feito levando-se em consideração as necessidades da mulher trabalhadora. Pelo fato de não haver vagas para toda a demanda, esse é o critério fundamental para o acesso institucional, aliado à situação de risco da criança.

Outros fatores são justamente o perfil de gestão que se faz presente nesse CMEIS, sua localização, o trabalho pedagógico realizado, o perfil dos docentes, e, em especial, a diversidade da sua clientela. Essas foram as principais, mas não as únicas questões para a tessitura dessa pesquisa de cunho qualitativo e etnográfica.

6.3 – Os atores investigados

Trabalhamos com a população integral de professoras da Educação Infantil no CMEI – Lírio do Vale. São seis professoras da rede municipal, que aceitaram participar da pesquisa. Através de autorização prévia, e uso de codinomes (escolhidos pelas próprias

docentes) apresentamos, a seguir, as professoras que dialogarão conosco nessa estrada e que, com certeza, nos auxiliarão com seus saberes sobre ludicidade, saber lúdico e saber sensível nas suas práticas pedagógicas.

A professora Pérola, 33 anos, licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador, com Especialização em Metodologia do Ensino Superior, é concursada e está atuando na Educação Infantil há cinco anos. Está na rede municipal há quatro anos, todos eles vivenciados no CMEI.

A professora Morena, 46 anos, licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador, com Especialização em Psicopedagogia é concursada e está atuando na Educação Infantil há treze anos, sendo que na rede municipal tem sete anos, quatro desses vivenciados no CMEI.

A professora Coração, 44 anos, licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada Olga Mettig, e Bacharel em Administração de Empresas pela Faculdade Batista Brasileira. Atualmente, está no terceiro semestre do curso de Direito na Faculdade Mauricio de Nassau. Tem Especialização em Metodologia do Ensino Superior. É professora concursada, e está atuando na Educação Infantil há quatro anos, todos eles vivenciados no CMEI.

A professora Liz, 39 anos, licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, com Especialização em Deficiência Auditiva. É professora concursada e está atuando na educação há quinze anos; desses, oito anos na Educação Infantil. Na rede municipal, tem quatro anos, todos eles vivenciados no CMEI.

A professora Águia, 34 anos, licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador, cursando atualmente Especialização em Educação Infantil em sistema de EAD. É professora concursada e está atuando na Educação Infantil há treze anos. Está na rede municipal há quatro anos, todos eles vivenciados no CMEI.

A professora Mel, 39 anos, licenciada em Pedagogia pela UNOPAR – EAD, com Especialização em Educação Especial por EAD. É professora concursada, atua na educação há exatamente vinte dois anos; desses, dezenove atuando na Educação Infantil. Na rede municipal tem quatro anos, todos eles vivenciados no CMEI.

6.4 – Os instrumentos escolhidos para o levantamento de dados

Fizemos uso na presente investigação de alguns instrumentos que nos pareceram melhor servir aos propósitos da mesma, quais sejam: Questionário (feito individualmente por cada colaboradora, para identificar o perfil das professoras e os aportes teóricos que respaldam seus saberes na sua prática pedagógica). Relatos de Práticas das professoras registrados na forma de Diário (identificar e analisar a relação entre o pensar e fazer/ teoria e prática das docentes frente aos desafios do cotidiano escolar). Observações das práticas das professoras – registradas no Diário de Campo. Entrevistas Semi-estruturadas feitas com as professoras através de questões chaves.

Com este trabalho, buscamos identificar quais os saberes pedagógicos acionados pelas professoras de Educação Infantil nos CMEIS no contexto da sua prática pedagógica, destacando se as professoras identificam esses saberes e como os mobiliza no cotidiano escolar. Além disso, tencionamos identificar se há espaço, dentro desse contexto, para o saber lúdico.

Numa pesquisa, pode-se adotar uma proposta de estudo de caso como forma de buscar investigar a realidade com profundidade. Nesse sentido, Macedo justifica:

...o estudo de caso tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto estudado é tratado como único idiográfico (...) cada caso é tratado como tendo um valor próprio. (...) Busca-se ademais a pertinência do detalhe que o edifica e da singularidade que o marca, identifica-o e referencializa-o, sem cair nos regularismos e formismos das perspectivas tecno-funcionalistas.
(MACEDO, 2004, p. 150).

Concordamos com Pimentel (2009) quando este afirma que uma das condições fundamentais para o trabalho da etnografia é a intensidade e a extensividade da participação do pesquisador no seu campo de investigações. Sentimo-nos autorizadas

em optar pela abordagem, já que o nosso envolvimento pessoal e profissional está impregnado nesta pesquisa. Militamos na educação infantil desde os anos de 1992. Antes mesmo da graduação em Pedagogia, já estagiava nas escolas de Educação Infantil que atendiam às classes privilegiadas.

No cenário público da Educação Infantil, estamos inseridas desde os anos de 2000, inicialmente como professora, e, desde 2007, como coordenadora pedagógica dos Centros Municipais de Educação Infantil da CRE - Pirajá. Desde 2003, quando iniciamos o percurso como docente do ensino superior, estamos envolvidas no campo das discussões da formação docente de educadoras da Educação Infantil.

Sendo assim, explicitamos nossa implicação com o objeto, da forma como Pimentel (2009) nos traz no livro *Um Rigor Outro*:

Quando se pratica a etnografia em educação e, antes mesmo da formalização dos procedimentos de pesquisa, já estão configuradas experiências e vínculos com o campo das investigações, não se deve perder de vista que a autenticidade do conhecimento se afirma pela expressão “eu pertenço a este lugar”. (PIMENTEL, 2009, p.133).

O que pretendemos informar é que, mesmo não sendo neutra, a pesquisa etnográfica em educação tem, sim, autoridade e rigor. Somos todos atores sociais. Nas nossas relações, vivemos permeados por contradições, interesses, desejos, formas de conceber e de se relacionar com o mundo e com as outras pessoas. Ou seja, a pesquisa etnográfica “*é de fato uma conjunção entre escolhas teóricas e escolhas de vida*”. (PIMENTEL, 2009, p.133).

Este estudo intenciona colaborar na identificação dos saberes que norteiam as ações pedagógicas que envolvem o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. O que pode corroborar para o abandono de uma visão assistencialista, por vezes escolarizada, que ainda persiste em imperar na Educação Infantil.

Assim, pretendemos, neste estudo, contribuir com a conexão dos saberes profissionais das professoras dos CMEIS num encontro que vá além do cuidar e educar, tantas vezes tão difundido e usado nos espaços de educação infantil. Entendemos que isso

contribuirá para um debate em torno da escola enquanto espaço de formação docente, ou seja, que leve, essas educadoras a tratar a infância não como uma etapa superior ou inferior às demais, mas com igual importância, respeitando as singularidades, diversidades e subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo, que são históricos sociais e culturais. Ademais, que elas possam também, de fato, oportunizar uma educação infantil balizadas no tripé – CUIDAR – EDUCAR – BRINCAR.

Enfim, é importante sinalizar que, embora haja um compromisso ético, pessoal e epistemológico com os sujeitos da pesquisa, os dados encontrados não terão a pretensão de esgotar a temática, nem tampouco de ocupar um lugar inatingível de verdade absoluta.

Ao final do trabalho, pretendemos apresentar as contribuições da presente investigação no campo teórico de formação de educadoras de crianças pequenas, salientando a dimensão formativa de pesquisas dessa natureza e apontando sugestões para programas de formação de educadoras nessa área.

7 - Análise dos dados: Abrindo o Caleidoscópio – Desvelando sobre as Ideias Encontradas

É possível, se o desejarmos, aprender e conhecer enquanto transformamos e transformar enquanto aprendemos e conhecemos.
Rogério Córdova

Convidamos o leitor a seguir este texto, acompanhado por um *Caleidoscópio*, objeto tão antigo e, ao mesmo tempo, tão curioso, inventado pelo inglês David Brewster, em 1816, cuja nomenclatura anuncia novas/outras formas de olharmos tudo o que está a nossa volta. Do grego *kalos* (=belo), *eidos* (=imagem) e *scopéo* (=vejo): *Caleidoscópio* significa "vejo belas imagens". Sugerimos o uso desse maravilhoso objeto pela possibilidade de, através dele, compreendermos melhor a importância que os vestígios, as marcas, os cacos, os pedaços, as cores, os movimentos, a dinamicidade e a complexidade adquirem nos objetivos e nos caminhos que este trabalho propõe investigar. Só mesmo um caleidoscópio para nos auxiliar a olhar a formação de sujeitos singulares, na cotidianidade de seus espaços-tempo, com relações e vínculos estabelecidos, práticas e ações deflagradas; e buscar, nessa dinâmica, entender saberes e conhecimentos produzidos, construídos, mobilizados e acionados por eles.

Compreender as concepções, interpretar as experiências e desvelar esses movimentos nas narrativas exige atenção, sensibilidade, cuidado com o detalhe, com o pequeno, com aquilo que não está dado num primeiro instante. Para tanto, nada melhor que o recurso do caleidoscópio. Todavia, é preciso rigor, pois as opacidades e incertezas estão postas e, para dialogar com elas, é preciso atentar-se às miudezas e aos pedaços, para então compreendê-los e (re) construí-los em possibilidades.

Escutar as histórias profissionais e pessoais, ler os relatos e os documentos das professoras é como abrir um caleidoscópio de surpresas e preciosidades. Eles oferecem o colorido, mostram as linhas e as amarrações de uma teia, configurando, confeccionando e tecendo fios, desenhos e traços únicos e inimagináveis, agora desvelados nos relatos das professoras. A própria pesquisa ganha novos contornos,

novos espaços são revisitados, surgem novas categorias, pois somos levados e surpreendidos pela voz e pela arte das professoras.

Nesse caleidoscópio, procuramos ser coerentes com a proposta da pesquisa e realizamos a análise de dados utilizando a teoria da análise de conteúdos de Bardin (2007). Optamos por trabalhar a partir das três técnicas de recolha de dados – entrevista, observação e análise documental – com o propósito de mergulharmos mais profundamente no nosso objeto de estudo. Essa opção nos ofereceu um olhar mais focado, mediante o processo de triangulação dos dados, que, conforme Macedo (2004, p. 107), é *“um dispositivo ao qual o pesquisador apela na construção do seu instrumental analítico, diversos meios, diferentes abordagens e fontes para compreender e explicar um dado fenômeno utilizando-se de um autêntico approche multirreferencial”*. Sintetizando, a triangulação é um recurso que dá um valor de consistência e representatividade de uma dada realidade.

A organização e interpretação dos dados seguem os seguintes passos: (a) pré-análise; (b) exploramos os materiais, o que permitiu operações de identificação e enumeração, em face de regras previamente estabelecidas; (c) tratamento dos dados obtidos, d) inferência e interpretação, em que foram utilizadas as categorias para a condensação e destaque das informações obtidas para a análise. Mais precisamente, a interpretação e a análise dos dados recolhidos foram tratadas com base no que as colaboradoras de pesquisa disseram (interpretação de primeira ordem) e subsequente validação (interpretação de segunda ordem).

A seguir, esboçamos um quadro com as seguintes categorias: 1) Saberes Pedagógicos; 2) Conceito de Ludicidade; 3) Ludicidade na formação acadêmica; 4) Saber Lúdico; 5) Saber Sensível.

Em seguida ao processo de categorização, buscamos aplicar o significado teórico para a obtenção de evidência empírica. Nesse último procedimento, foi adotada a análise de conteúdo como técnica de análises dos dados. Essa técnica tem sido largamente utilizada para o tratamento dos dados de uma investigação qualitativa. Conforme Bardin

(2007), a finalidade da análise de conteúdo é levar a uma reflexão ao estabelecimento de relações, sem que o pesquisador fique preso exclusivamente ao conteúdo manifesto dos documentos conseguidos. *“Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem”* (Bardin, 2007, p. 162).

As entrevistas e o questionário tiveram, inicialmente, a intenção de responder à pergunta: *Quem são as professoras do CMEI?* Isso foi feito para delinear os sujeitos da pesquisa. A informação sobre as professoras da Educação Infantil (faixa etária, formação inicial e contínua, tempo de docência, sua trajetória e experiências com a Educação Infantil) é um dado localizado em tais instrumentos, os quais consideramos importantes para o estudo da concepção sobre ludicidade, saberes lúdico e sensível das professoras pesquisadas.

Nesse sentido, na primeira categoria “saberes pedagógicos – conceitos”, estamos imbuídas das ideias de Pimenta (2009), que discorre sobre o saber pedagógico como sendo o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho. Ele, portanto, fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que permite ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. Com a intenção de conhecermos um pouco mais sobre o que pensam e como agem as professoras, analisamos os dados manifestados nos questionários e na entrevista, o que conduziu para as seguintes subcategorias: a) Tipos de saberes pedagógicos; b) Saberes mobilizados na prática (fazendo referência ao saber planejar, mediar didaticamente).

Esses mesmos instrumentos (questionários e entrevista) dão também origem à segunda categoria - “Conceito de ludicidade” – que trataremos aqui numa perspectiva de uma experiência de plenitude, na qual a integração do sentir, pensar e agir esteja presentes na realização das atividades. Desse modo, Luckesi afirma (2004, p.15) que: *“Lúdico é um estado interno do sujeito, e ludicidade é uma denominação geral para esse estado – “estado de ludicidade”*. Essa é uma qualidade de quem está lúdico por dentro de si mesmo. Nesse sentido, a partir do que se pensa sobre a ludicidade nos espaços pedagógicos e do que se pensa sobre a ludicidade na vida pessoal, emerge as seguintes

subcategorias: a) Ludicidade na prática pedagógica, b) A importância da ludicidade na vida pessoal c) A ludicidade na formação acadêmica.

Tivemos como objetivo na terceira subcategoria “A Ludicidade na formação acadêmica”, com base nas entrevistas e análise documental, compreender como a Ludicidade esteve ou não inserida na formação acadêmica das professoras e de que maneira isso corrobora na sua ação pedagógica. Santos (1997, p. 14) afirma: “*A formação lúdica deve proporcionar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brincar para a vida da criança, do jovem e do adulto*”. Portanto, trataremos aqui de uma formação lúdica que leve em consideração todas as premissas, valorizando o sujeito, seus saberes, os diversos contextos transitados na formação e a inclusão e integração das suas diversas dimensões em sua capacidade criativa diante do mundo.

Na terceira categoria – Saber Lúdico – partimos das ideias de Friedman (1996) e Moyles (2002) sobre a importância das atividades lúdicas, enumerando-as em cinco categorias: o cognitivo (linguagem, elaboração do pensamento lógico, percepção, abstração); o social (cooperação, interação, autoexpressão, respeito à regra); o afetivo (sensibilidade estímulos); o criativo (imaginação, criação) e o motivacional (estímulo, alegria, ânimo). Entendemos que o saber lúdico perpassa por todas essas categorias, permitindo ao professor acionar um estado de inteireza e plenitude não apenas ao brincar ou jogar, mas em qualquer outra atividade que seja lúdica – inteira, ímpar, individual ou coletiva. Tratamos das informações obtidas através das entrevistas e dos dados coletados no diário de campo, analisando a rotina utilizada pelas professoras – os tipos de jogos e brincadeiras desenvolvidas na escola e como está organizado seu espaço físico/ materiais. Essa análise, que está inserida na subcategoria: a) Saber Lúdico na ação pedagógica teve a intenção de saber como se compreende, define-se, e aciona-se o saber lúdico nas práticas pedagógicas dessas profissionais.

Na quarta categoria - Saber Sensível - tratamos as informações através das entrevistas e observação, abordando, de forma abrangente, a compreensão e a conceituação das

professoras pesquisadas, surgindo duas subcategorias: a) Saber sensível e lúdico na prática pedagógica. Aqui cunhamos o conceito de Saber Sensível trazido por d'ÁVILA (2007), quando o trata como a junção do saber artístico com o saber lúdico.

Ademais, estão dispostas as compreensões dos percursos de cada professora, do mesmo modo em que nossa condição de pesquisadora é exposta através do estatuto analítico eleito para tais configurações. Optamos, portanto, por trabalhar com os eixos de análise e unidades de significação de maneira caleidoscópica, remontando-os no decorrer das narrativas dos conceitos e crenças tecidas por cada educadora.

7.1 – Desvelando o Caleidoscópio: Traços e Imagens dos sujeitos pesquisados

De 2007 a 2011, o grupo de professoras do CMEI Lírio do Vale esteve constituído por seis profissionais, uma coordenadora pedagógica, uma vice e uma diretora (as três últimas não fizeram parte da pesquisa.). Do corpo docente apresentado, todas são do sexo feminino, encontrando-se nas faixas etárias entre 33 e 47 anos. Conforme gráfico abaixo, percebemos que há uma predominância da faixa etária situada entre 34 e 39 anos. (fig.1)

Professoras/ Faixa Etária/Graduação/Pós-graduação/Experiência docente

| Professoras | Faixa Etária | Graduação | Pós-Graduação | Experiência Docente |
|----------------|--------------|--|---------------------------------|---------------------|
| Águia | 34 | Pedagogia | Educação Infantil (em curso) | 15 anos |
| Coração | 44 | Pedagogia Administração Direito (em curso) | Metodologia do Ensino Superior | 04 anos |
| Mel | 39 | Pedagogia | Educação Especial | 22 anos |
| Morena | 47 | Pedagogia | Psicopedagogia | 13 anos |
| Liz | 39 | Pedagogia | Deficiência Auditiva | 19 anos |

| | | | | |
|---------------|----|-----------|--------------------------------|---------|
| Pérola | 33 | Pedagogia | Metodologia do Ensino Superior | 07 anos |
|---------------|----|-----------|--------------------------------|---------|

Dados coletados com base no questionário aplicado em Novembro de 2011.

O regime de trabalho de todas as professoras é de 40h semanais, sendo desempenhado no mesmo espaço escolar. Tais docentes têm formação em nível superior. O quadro abaixo aponta-nos que quatro delas fizeram Licenciatura Plena em Pedagogia, e duas em Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais. Desse universo, apenas duas cursaram em Instituição Pública, e quatro em Instituição Privada.

| Instituição/Curso | UCSAL | UNEB | OLGA METTIG | UNOPAR | FACULDADE BATISTA |
|-------------------|-------|------|-------------|--------|-------------------|
| Pedagogia | 02 | 01 | 01 | | 01 |
| Normal Superior | | | | | |
| Educação Infantil | 01 | | | 01 | |
| Total | 03 | 01 | 01 | 01 | 01 |

Dados coletados através da aplicação de Questionário – CMEI – 2011.

Quanto à formação continuada, percebemos que cinco das professoras pesquisadas já concluíram a Especialização no nível de *stricto sensu* e apenas uma está por concluir. No quadro, temos especializações nas diversas áreas da Educação: uma em Psicopedagogia, uma em Deficiência Auditiva, duas em Metodologia do Ensino Superior, uma em Educação Especial e uma que está cursando em Educação Infantil. Torna-se importante sinalizar que duas dessas professoras fizeram a graduação no sistema de ensino a distância.

Evidenciamos que a Rede Municipal de Ensino de Salvador tem feito um trabalho de formação continuada junto ao seu corpo docente. Nesse último ano, em especial, houve uma parceria com a UNEB - Universidade do Estado da Bahia, com foco na Educação Infantil. Dentre os temas estudados, tivemos Ludicidade, Psicomotricidade, Contação de Histórias, Letramento e o Brincar. Esse trabalho de formação tem contribuído significativamente na ação pedagógica das professoras que atendem crianças na idade de zero a cinco anos.

É importante destacar que, na fala das seis professoras, foi sinalizada e reconhecida a necessidade e importância da pesquisa como processo formativo, através de leituras e investigação, para dar conta das demandas da ação docente no universo infantil. Assim, constatamos que há uma demanda pessoal e própria das professoras de se engajarem na formação continuada, seja no ambiente de trabalho, seja em outras instâncias.

No que tange ao tempo de docência, podemos perceber que o grupo de professoras possui de 15 a 22 anos de profissão, sendo que apenas uma já atuava na rede municipal e as outras ingressaram na Rede há exatamente quatro anos. Ou seja, entraram no mesmo período da Municipalização das Creches.

7.2 – Análise e Interpretação dos dados

Categoria 1

Tipos de Saberes Pedagógicos:

Uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas próprias de cada área, como conhecimentos, habilidades e atitudes orquestradas em situações específicas da prática cotidiana. Esses saberes emergem da prática pedagógica dos professores, a exemplo de saber planejar, saber interagir com os alunos, mediar didaticamente etc.

Sobre essa categoria, algumas professoras evidenciaram e, de certa maneira, comungaram com a base teórica levantada pelos autores eleitos por nós para fornecer o arcabouço teórico às nossas reflexões. A seguir os extratos das falas de nossas colaboradoras:

Águia

[...] saber docente é quando você já está atuando na questão do ensinar, de saber lidar com o ensinar mesmo, como eu falei, com a troca de experiência, com a vivência, com a experiência de cada um, mais ou menos isso. [...] os saberes docentes seriam os saberes que o professor desenvolve na sala de aula junto com a docência.

A professora Águia conceitua os saberes profissionais como os adquiridos em uma preparação na universidade, ou seja, seriam os saberes que preparam para o ambiente de

trabalho. Já os docentes estão ligados à atuação na prática, em saber lidar com o ensino, através das trocas de experiências com as vivências.

Coração

[...] saberes docentes é justamente o aprendizado e a aplicabilidade em sala de aula.

Percebemos que a professora Coração tem uma visão bem dividida e segmentada a respeito dos dois saberes: enquanto um tem cunho científico, o outro está próximo do fazer propriamente dito.

Morena

[...] os saberes profissionais acredito que venham da vida acadêmica, do estudo, dos teóricos, daquilo que a gente vai se apropriando dentro da nossa carreira, da nossa formação e os saberes docentes com a prática em sala de aula. A gente vai utilizar os conhecimentos que a gente adquire na formação e acumular, acrescentar a esses saberes profissionais, os saberes referentes ao dia a dia.

Esse relato faz com que percebamos a diferenciação teórica entre os saberes profissionais e docentes, ao mesmo tempo em que ambos têm uma relação dialógica. O saber do professor é, portanto, *“plural, compósito, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e provavelmente, de natureza diferente”* (TARDIF, 2002, p.18).

Mel

[...] Entendo sobre saberes profissionais no sentido mais teórico, que a gente lê dos estudiosos e o docente é mais assim a sua prática mesmo em sala de aula.

Pérola

[...] Para mim, os saberes profissionais são aqueles saberes que eu me apropriei durante a minha formação incluindo os teóricos, não é? Esses são os saberes profissionais e os saberes docentes é aquele que está na minha prática no dia a dia, [...] eu digo até de uma certa forma objetiva, interligado com os saberes profissionais, porque eu tenho que ter uma teoria, um teórico para subsidiar o meu trabalho docente no dia a dia com as crianças.

Liz

[...] Eu entendo que os saberes profissionais são aqueles saberes que o profissional tem no seu dia a dia, da sua vivência, do seu universo, dos seus locais de trabalho, da sua vivência com o outro, do seu meio, digamos assim, da sua cultura e os docentes são aqueles que ele adquire quando ele tem a possibilidade de ocupar outros espaços diferentes desse que ele estaria anteriormente, ele consegue construir

novo saberes, né? Voltado para a sua profissão, no caso. Sai daquele lugar que ele está, daquele meio quando ele consegue alcançar outros universos e aí adquire novos conhecimentos.

Nos três relatos acima, pode-se depreender que ambas as professoras concebem os saberes docentes como um saber de grande importância para a sua prática pedagógica, além de perceberem as diversas possibilidades criadas a partir do uso desses saberes. Nesse sentido, podemos comungar com MOTA (2005) quando afirma que os saberes elaborados no cotidiano escolar são resultantes do trabalho docente, e vão além das relações com o conhecimento. Eles são ampliados e atualizados, evocando outros saberes “*prenhes de possibilidades dentro dos vínculos e limitações pessoais e contextuais de cada sujeito*”. (MOTA, 2005, p.49).

Por esses relatos, podemos afirmar que os saberes do educador formam-se entremeados com vários outros saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, das relações familiares e da cultura. Tais saberes são situados nessas referências, assim como em tantas outras, e, assim, construídos nas experiências de vida dos professores, incluindo, desse modo, as suas demandas pessoais e profissionais.

Dessa forma, percebemos que os excertos apresentados possuem em comum a narrativa da experiência docente e da formação acadêmica na conceituação e definição dos saberes por cada professora. Cada uma com suas referências, com seu histórico e com suas compreensões de mundo, relatam como compreendem, concebem os saberes profissionais e os saberes pedagógicos como parte inerente à sua prática na docência.

a) Saberes mobilizados na prática pedagógica:

Mel

[...] Devem ser usados os dois: profissionais e docentes [...] Eu acho que tem que ser um profissional estudioso, curioso, investigador, motivador, afetivo.

Fica evidenciado na fala da professora acima que a mesma busca estabelecer na sua prática pedagógica o uso constante e reflexivo dos saberes que a mesma acredita fazer parte da ação de um professor no contexto escolar da Educação Infantil.

Águia

[...] eu não sei se é entendido como um saber, mas quando eu estou na sala de aula junto com eles, eu procuro é ouvir os alunos, primeiramente, em outra situação também procuro trocar [...] aquilo que eu buscar dele através desse ouvir, em relacionar ao que eu quero transmitir, um conteúdo, através da brincadeira, também é outro saber, é uma troca através da motivação, motivar, na verdade, eles a realizar aquilo que eu pretendo ou que eu busquei naquele momento, motivar, então, eu acho que é um dos saberes. Ouvir, motivar durante o processo, não sei bem se isso é saber, mas eu tento buscar algo dentro dessas motivações que faça com que eles entendam o processo do aprendizado ou que eles participem [...]

Aqui, podemos empreender que a docente tem dificuldade em nomear de forma teórica e sistemática de que maneira organiza sua ação docente, mesmo tendo uma concepção e crença acerca do conceito intitulado aos saberes que usa cotidianamente. Na sua fala, fica evidenciado que ela utiliza na sua ação docente uma escuta sensível, que comunga, portanto, com o saber sensível que faz parte desse estudo.

Como afirma Duarte Jr. (2006), o saber é corporal, pela capacidade humana de sentir com o corpo. Tudo é apreendido primeiramente pelos sentidos, pois, ao olhar, tocar, cheirar, ouvir, saborear, o corpo dá conta desses registros. Para nós, a professora Águia busca na sua prática estar conectada a esses sentidos.

Coração

[...] Eu acredito que são vários os saberes. A questão que me toca mais em relação à Educação Infantil é a sensibilidade, o bom senso é um saber que eu acho que é necessário porque a gente recebe criança de todas as faixas etárias diferentes, em cada ano a gente tem um grupo diferente e também de classe social bem baixa, o que tem problemas familiares e tudo e você tem que saber como lidar com essa criança quando ela chega ao CMEI. Então a sensibilidade do professor [...] acredito que seja essencial; é o saber fazer, tem o saber lúdico que você tem que brincar [...] que você tem que conhecer músicas, que você tem que conhecer movimentos; então eu acho que é um conjunto de saberes que fazem parte da minha vida hoje no CMEI. Eu aprendi durante esses quatro anos, porque não tinha experiência nessa área e diante dos cursos que a gente já fez dessa área de aplicabilidade dos saberes em sala.

Liz

[...] saber as fases dessa criança, essas fases por onde ela passa, né? Quais são os interesses de cada fase, e através desse interesse é que o que acontece mais na minha prática [...] O que ela gosta? Quais são os interesses? Qual é o tempo de concentração? Quais são os interesses dela, está voltado mais pra esse, que tipo de brincadeira? Se forem

brincadeiras motoras, se são brincadeiras ativas, são moderáveis? Se forem calmas, porque nesse momento que elas estão vivendo, estão num momento psicomotor que requer determinados movimentos e não outros. Então, estão sempre buscando trazer a brincadeira para a sala de aula.

Professora Pérola

[...] Eu percebo em relação às crianças, os saberes em relação, assim, a afetividade, é o que eu mais percebo na minha turma por conta da idade também, porque são crianças com 2 anos e elas chegam assim, devido ao afastamento. Essa separação entre elas e a família para vir para o CMEI [...] Eu procuro me reportar a Vygostky, na questão da afetividade, e aí eu procuro, [...] tornar essa separação menos dolorosa para as crianças, de que forma? Eu penso como se fosse o meu filho. Então, eu trago as crianças para junto de mim, entendeu? [...] Porque é muito importante eu valorizar essa integração entre professor e criança, porque, assim, a educação infantil é uma das fases mais importantes na vida de uma pessoa, digamos assim [...] para que, a partir daí, eu possa trabalhar os outros saberes, porque eu acredito que essa parte emocional faz parte de um saber.

De forma coincidente, as três professoras acima, Coração, Liz e Pérola, trazem no seu discurso o uso de saberes voltados, para um olhar mais apurado e cuidadoso com o outro – esse outro aqui – a criança, permitindo-nos, assim, dialogar com Gauthier quando nos diz que o ensino é *“a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”* (2005, p. 27). É trazida a ideia de que o professor, ao longo da sua ação e reflexão, busca melhorar sua prática junto com seus pares – alunos e colegas. Evidenciamos também, na fala da professora Pérola, que o sentir, o pensar e o agir fazem parte da sua prática pedagógica com a intencionalidade de contemplar todas as competências e linguagens disponíveis no mundo infantil.

Morena

[...] Eu acho que o primordial, falando assim, o básico, dos básicos [...] seria conhecer como que ocorre o desenvolvimento infantil [...] como a criança reage a cada estímulo, como ela se desenvolve a cada situação, como ela compreende o mundo, como ela sente as coisas, como ela vai agir e reagir diante de um desafio, diante de uma situação mobilizadora da professora, do grupo, diante de um conflito entre duas crianças e o professor [...] o conhecimento linguístico, sociolinguístico, o conhecimento da ludicidade, a importância da ludicidade, o desenvolvimento de uma criança, conhecimento lógico e matemático também que é importante pra que você possa promover situações de raciocínio lógico, de desafio para as crianças.

Nesse relato, fica evidenciado o conhecimento teórico como ferramenta de uso da professora para desempenhar suas ações no cotidiano escolar. Ficou demonstrado também que ela tem uma visão muito próxima do saber curricular, disciplinar defendidos por Tardif (2002) e Gauthier (2006).

A fim de ilustrar essa inferência, trazemos Tardif, que afirma ser o professor *“alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”* (TARDIF, 2002, p. 39).

Categoria 2

Ludicidade:

Temos que considerar que a escola convencional, do modo como se constitui, centrada na transmissão de conteúdos, geralmente vê a ludicidade quando está é utilizada enquanto uma forma de trabalhar conteúdos de maneira mais agradável e eficiente, ou para preenchimento do “tempo livre”. Na verdade, devido às próprias experiências que temos ao longo de nossa formação acadêmica, promover transformações radicais na prática pedagógica não é nada simples.

Uma prática voltada para a educação lúdica exige que o professor conviva com o inesperado, com a imprevisibilidade, que abra mão do controle absoluto, de sua onipotência, que abra espaço para a autoexpressão e a criatividade de seus alunos. Assim, estimula a sua participação efetiva no processo ensino e aprendizagem, trazendo aos educandos possibilidades de autoconhecimento e autodesenvolvimento.

Segundo Luckesi (2000), pela vivência da experiência plena, os sentimentos mais profundos podem ser acessados, *“o que, por sua vez, possibilita o contato com forças criativas e restauradoras muito profundas que existem em nosso ser”* (2000, p. 49). Pensar o ser humano dessa forma implica compreendê-lo como ser passível de mudança, que possui o potencial de assenhorear-se de si, e não como um ser impotente a ser modelado pela escola e a quem será dito o que fazer.

A ludicidade permite flexibilizar o comando do racional e, ao mesmo tempo, expandir nossa consciência para uma dimensão, que, usualmente, no cotidiano, não acessamos. São momentos em que, livrando-nos das defesas do ego, tão exigente e “estruturado”, envolvemo-nos com o que fazemos e nos deixamos absorver por esse fazer. Isso nos integra ao grupo, conecta-nos com nossa emoção, deixando que o movimento flua, mobilizando nossa energia, gerando uma nova vibração interna. São momentos em que pensamento, sentimento e ação se integram, possibilitando a inteireza do ser humano e a expansão de sua consciência.

Para desvelar as concepções e crenças sobre ludicidade (apresentadas nas entrevistas), trilhamos um percurso no qual buscamos responder o que é e o que as professoras pensam sobre ludicidade; como organizam a prática pedagógica lúdica, qual a importância da ludicidade na formação acadêmica e como a ludicidade está presente na vida pessoal delas.

No caso desta pesquisa, entendemos que as concepções/crenças sobre ludicidade das professoras e suas interfaces são influenciadas pelas experiências flutuantes, compostas pela vida, fora e dentro da escola, e que instituem a dimensão e a conceitualização cristalizadas pelo processo histórico, pelos conceitos dominantes transmitidos sobre os modelos de educação infantil, que se refletem constantemente em nossas práticas recentes. Apresentamos, abaixo, os relatos de nossos sujeitos, emitidos durante a entrevista, sobre a “concepção de ludicidade”.

Nas respostas, as seis professoras apontaram diferentes visões de ludicidade: recreativa, jogo educativo, o lúdico como experiência interna (vivência interna) e o lúdico como experiência externa – brincar e brincadeiras.

Mel

[...] Quando se pensa em ludicidade, eu acho que para professor é pensar no brincar, são jogos, é um recurso motivador, agora o brincar com um foco [...] Com um objetivo para que se estabeleça um objetivo, para que se estabeleça a interação, para que se seja um momento incentivador, empolgador, eu vejo assim [...] Um brincar com um propósito. E às vezes brincar por brincar, brincar para se estabelecer regras, para estabelecer as interações, as relações um com o outro, de saber esperar, de saber ouvir.

No relato, a professora Mel, inicialmente, diferencia que o professor tem uma visão de ludicidade mais ampliada do que a maioria das outras pessoas. Credita esse fato ao meio profissional dos educadores de forma geral, e, em especial, dos de crianças pequenas. Em seguida, estabelece uma forma dicotomizada do brincar instrumental e pedagógico. Segue sinalizando que o brincar, no que se refere à ludicidade, tem a ver com foco/propósito, em busca de ser empolgador, incentivador, mas, às vezes, pode ser também sem propósito, mas como alegria e prazer. Adiante, traz que essa diversão, esse prazer e essa alegria, que possibilitam, sim, uma aprendizagem. Isso tem relação com a maneira como o professor as propõe para as crianças.

Nesse sentido, citamos Winnicott (1975) quando 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)”* (Winnicott, 1975, p. 80).

Desde modo, o professor precisa transformar o espaço educacional em um espaço repleto de possibilidades de brincadeiras, em espaço em que possa possibilitar muito outros espaços que a imaginação infantil puder inventar e reinventar.

Águia

[...] ultimamente, a gente tem falado muito da questão da ludicidade, a questão do brincar, como é importante [...] como a criança aprende através do brincar, então é ludicidade pra mim, é o que eu entendo [...] é brincar por brincar ou o brincar direcionado, na sala de aula às vezes eu fico tentando me policiar, porque eu já fui professora por diversas fases. Então às vezes eu fico “gente, agora não é hora disso” e depois digo “não, agora é hora sim, é hora do brincar. Eu tenho que me policiar às vezes nesse sentido, todo momento tem que ser divertido, tem que ser prazeroso e eu tenho aprendido com isso [...] Então, a partir disso, eu pude ver que realmente a gente pode brincar o tempo todo com eles, criar uma imaginação [...]

A professora Águia acredita que o brincar é ludicidade, pois, através do brincar dirigido ou livre, a criança potencializa sua imaginação, e o prazer que o brincar proporciona auxilia na aprendizagem. Sinaliza também que, através do brincar, ela consegue interagir e, de alguma maneira, controlar as crianças nas suas peculiaridades, tais como a hiperatividade, falta de concentração e controle do limite em sala de aula. Finaliza seu conceito sobre a ludicidade com uma frase interessante: - *“A gente pode brincar o*

tempo todo com eles, criar a imaginação e que é possível, eles gostam disso, e é positivo...”

Coração

[...] A ludicidade pra mim é um sinônimo de brincar, é o brincar a todo o momento, porque na Educação Infantil tudo que você faz com a ludicidade, se você canta uma musiquinha, faz gestos, se você tá ali dentro da música, já ensinando e eles aprendendo de uma forma bem lúdica, bem tranquila, nada de muita cobrança, respeitando o momento, o horário e o tempo de cada criança. Eu acho que é isso praticamente.

Coração congrega a ludicidade ao processo do brincar, o brincar de todo momento, justificando sua análise pelo fato de crer que é na Educação Infantil que o professor faz tudo com a ludicidade. Em qualquer movimento, o lúdico está presente, no cantar, nos gestos ao cantar, respeitando inclusive o ritmo e o tempo de cada um, sem cobranças. Percebemos que o conceito dela sobre ludicidade está próximo a uma concepção de suporte para o processo de construção do conhecimento das crianças. Inclusive, ela pontua na sua fala que, a depender da faixa etária da criança, essa relação é maior ou menor.

Os dois relatos evidenciam que as professoras comungam de conceitos semelhantes acerca da ludicidade e suas interfaces, entendendo-a como partilha de aprendizagem, descobertas e também como um artifício pedagógico, o que corrobora para uma concepção qualificada também como um espaço social, um lugar de experiência, uma autoatividade envolvendo descoberta, criação e pensamento. Configura-se, assim, como um elo para as relações sociais entre crianças, ou entre crianças e adultos (Brougère, 1998). Segundo Kishimoto (2008), a educação dos sujeitos ocorre no cotidiano, nas relações (conversas na escola, em casa, etc.). *“Tais espaços devem se tornar locais de aprendizagem e partilha de conhecimentos”*. (Kishimoto, 2008, p.208).

Através desses relatos, constatamos que as professoras veem a ludicidade como agente potencializador de aprendizagem de seus atores, e creem que a ação lúdica integra-se ao mais alto espírito de uma prática pedagógica, pois eles investem na capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. Por outro lado, constatamos, também, que há uma dicotomização entre o brincar – como uma ação externa – e sua relação com sentimento

e atitude. O lúdico fica como um acessório para a sua prática pedagógica, intencionando organizar didaticamente o controle sobre as crianças e seus conflitos. Nesse sentido, sentimos falta de uma relação mais dialógica entre o que dizem e o que fazem no cotidiano escolar.

Professora Liz

[...] Ludicidade é saber aproveitar todo o tempo da criança brincando, porque nas minhas atividades em sala, eu procuro sempre quando eu chego [...] quando planejo uma coisa a mais para quando eles cheguem à sala [...] eles chegam com tanta alegria, com tanta coisa que às vezes ia fazer uma coisa e, de repente, lhe dá vontade pelos olhos, pelo brilho, pela vontade ou até por pedir - “minha Pró, vamos brincar de boliche?” - e aí você já olha aquele planejamento pro lado pra ir brincar [...] Então, assim eu acho que o brincar é saber da ludicidade [...] eu acredito que é o espaço de ouvir o que a criança tá querendo lhe dizer [...] Através da brincadeira.

A professora Liz conceitua a ludicidade como um bom aproveitamento do tempo da criança através da brincadeira em sala de aula e fora dela também. Através da brincadeira, a criança fala, interage com você e o mundo. A partir da assertiva da professora Liz, trazemos Dinello (2004) ao tratar sobre a prática pedagógica lúdica. Está implícita a concepção de ludicidade quando este traz que o adulto se experimenta e se descobre, permite viver o protagonismo das ações lúdico-educativas e, como consequência, terá possibilidade do exercício de sua criatividade e imaginação.

Compartilhando não só do registro da professora, mas também pela sua fala durante toda a entrevista, percebemos que ela concebe o lúdico como uma atividade que propicia a plenitude e a experiência. Nesse entendimento, o lúdico é caracterizado como uma atividade interna, livre e espontânea. O brincar é nomeado como um ato que dá prazer a quem se dispõe vivenciar essa experiência (Luckesi, 2000).

Nessa trama conceitual, o brincar é visto como uma dinâmica interna do sujeito, asseverando que a criança é um sujeito natural com características próprias, e que está em constante interação com o meio, estruturando-se a partir do processo de desenvolvimento integral e pleno.

Professora Pérola

[...] Ludicidade pra mim é você criar um ambiente propiciador para que a criança venha a se desenvolver de forma que ela venha a utilizar

um ambiente que ela possa estimular sua imaginação e a sua criatividade. Para mim, ludicidade é isso.

Pérola conceitua a ludicidade como uma ação com a qual o professor deve proporcionar uma ambiente que estimule a imaginação e a criatividade das crianças. Essa situação pode não decorrer apenas de brincadeiras, mas com a imaginação e criatividade, sendo a alegria um dos ingredientes para esse ambiente.

Aqui temos uma visão/concepção da ludicidade com foco na recreação, imaginação e criatividade, pois a professora denota que cabe ao professor oferecer à criança espaços onde elas possam explorar seus sentidos, desenvolvendo-se e conhecendo o mundo a partir das trocas realizadas no ato de brincar.

Para tanto, D'Ávila (2007) afirma que a realização de atividades lúdicas na sala de aula não significa dizer que se está ensinando ludicamente, se esse elemento aparece como acessório (2007, p. 27). Inferimos, a partir dessa assertiva, que não basta apenas dizer que ludicidade é um espaço que possibilita a imaginação e a criatividade. É necessário utilizar e acreditar no enlevo de ensinar e aprender cunhado na concepção da ludicidade como uma experiência interna. Ou seja, o sujeito precisa estar por inteiro na ação.

Professora Morena

[...] Ludicidade é o mundo simbólico [...] É a criança vivendo o mundo simbólico, trazendo esse mundo simbólico para o mundo real e vice e versa. Acho que é uma troca [...] É uma via de mão dupla porque eles trazem o real para o mundo subjetivo e trazem esse subjetivo misturado com o real às vezes pra sala de aula [...] Então, é representar o mundo real através da brincadeira, do brincar e é muito importante que nesse momento eles estão fazendo algo de muito importante para eles [...] existem papéis que as pessoas representam e estabelecem e a ludicidade faz parte do dia a dia, o tempo inteiro das crianças da Educação Infantil, o tempo todo é ludicidade.

Inicialmente, a professora Morena conceitua a ludicidade como o mundo simbólico, onde, através da imaginação, a criança traz o mundo real. Ela visualiza isso muito no momento do jogo, quando as crianças, na brinquedoteca, utilizam-se de papéis sociais, como pai, mãe e/ou filho para representar situações do cotidiano familiar. Em seguida, fala do brincar. Através desse movimento do brincar, as crianças aprendem, socializam-

se, representam ou não papéis. Portanto, a professora Morena afirma que a ludicidade faz parte do dia a dia, do tempo inteiro das crianças da Educação Infantil. Ou seja, o tempo todo é ludicidade.

Nesse sentido, Winnicott (1975) fez um estudo sobre a ludicidade, sobre o mundo interno infantil e como as brincadeiras podem restaurar o equilíbrio emocional das crianças. Esse autor admite, em seus estudos, que a criança adquire experiência brincando. Enfatiza que, assim como o adulto estrutura sua personalidade através das experiências vividas, a criança evolui por intermédio de brincadeiras. Uma situação lúdica proporciona expressar seus conflitos, sua agressividade, suas angústias, seu mundo interno e tolerado pelos adultos que presenciam tais atividades.

Assim sendo, parece-nos que, nesse caso, resta à criança brincar, porque a brincadeira é uma das coisas que propendem para a integração da personalidade. Ou seja, só assim ela pode restaurar seu equilíbrio emocional, que nada mais é do que conjugar seu mundo interno com o mundo externo.

a) Ludicidade na prática pedagógica:

Ao observar uma criança, percebemos que a maior parte do seu tempo é utilizado em brincadeiras – o mundo imaginário. Nele, ela é capaz de transformar um simples pedaço de papel em um barquinho, avião ou até mesmo em um grande pássaro. Vários objetos que parecem não ter utilidade passam a ter um papel importantíssimo no contexto da brincadeira. Dessa maneira, a criança desenvolve sua capacidade de criação por meio de atividades prazerosas.

É por intermédio dessas atividades que a criança aprende a viver. Esbanja criatividade, desenvolve o intelecto, realiza desejos e sensações, trabalha o emocional e, ao representar histórias, familiariza-se com a vida, aprendendo a lidar com regras e normas sociais. Porém, é importante destacar que há uma diferença entre atividades lúdicas e vivências lúdicas.

Vale salientar que o conceito de atividade lúdica que, em geral, as professoras colaboradoras desta pesquisa apresentaram está diferenciado do conceito de Ludicidade que nós do Gepel utilizamos neste trabalho. O que defendemos é que a atividade lúdica é externa ao indivíduo e pode ser observada e descrita por outra pessoa enquanto é realizada. Pode ocorrer em grupo ou individualmente, apresentando variações no seu formato, determinadas por gosto, preferências, culturas, regras pré-estabelecidas por uma instituição ou por quem a realiza.

Porém, a vivência lúdica e a ludicidade, a nosso ver, baseadas no pensamento de Luckesi, está focada numa situação interna do indivíduo. É o estado interno que se processa enquanto o indivíduo realiza uma atividade lúdica. Já essa atividade, como expressão externa, só será lúdica internamente se propiciar ao sujeito a sensação de plenitude, prazer e alegria.

Poderíamos dizer, por exemplo, que a atividade lúdica é uma brincadeira de roda. Várias crianças estão na roda, mas a maneira como cada uma reage, vivencia, experimenta e sente internamente é uma experiência individual; ou seja, para algumas crianças, pode ser uma vivência lúdica, para outras não. Nesse sentido, a Ludicidade tem a ver com os estados de inteireza, de plenitude, de prazer que o indivíduo pode alcançar enquanto brinca na roda.

Portanto, pretendemos, com essa categoria, analisar e identificar como as nossas professoras colaboradoras mobilizam atividades/vivências lúdicas no espaço da sala de aula.

Mel

[...] Sim. No tempo de hoje, não tem como não estar [...]. Uns dias mais do que o outro [...] Tem uns dias que você, a ludicidade assim, no sentido de ter um jogo, de ter uma brincadeira, mas até mesmo nas atividades propostas você tá aproveitando e tá trabalhando de forma lúdica [...] Com colagens, com pintura, não só aquela coisa de atividade escrita, de escrever não, a ludicidade não só nesse sentido de brinquedo, de jogos mais em todo momento, na música, no poema, nas cantigas.

Mel, enquanto professora, acredita que a ludicidade atualmente é imprescindível na prática pedagógica, tendo em vista o universo infantil, em especial no mundo atual, tão

cheio de novidades e apelos lúdicos, como o mundo virtual e televisivo tão presentes no mundo das nossas crianças. Assim, ela busca usar a ludicidade não apenas em atividades como colagens, pinturas, mas até mesmo em uma atividade mais dirigida, como, por exemplo, da linguagem escrita. Ao propor uma atividade como essa, propõe também que cada criança imagine, crie, pense e use a simbologia e a sua imaginação para pensar sobre a escrita. Isso nos permite inferir que há espaço para o lúdico como uma dinâmica interna; mas isso não fica evidenciado nos seus relatos posteriores, nem na sua prática cotidiana. Mesmo utilizando atividades lúdicas, muitas vezes a professora cobra uma determinada ação/atitude das crianças que vão de encontro a essa perspectiva.

Professora Águia

[...] Eu acho que ainda há pouco, poderia estar mais, porque ainda está atrelada, um pouco, até por demandas, seja até na escola ou até fora, com os pais, a questão mesmo do papel, está atrelado muito a isso, mas, mesmo naquilo que eu posso, eu trago a ludicidade na sala de aula, seja no cantar, seja nas historinhas, amo trabalhar com história com eles [...] quando vem do recreio que já vem com aquela energia toda [...] para sentar um pouquinho, ir pro banho, esse momento eu criei um mecanismo no início antes de entrar na sala de aula eu falo: - “gente, não entra agora não porque está cheio de bicho na sala!” - aí paravam para ficar olhando [...] Então eu ficava brincando com eles, imaginando que o chuveiro é uma cachoeira - [...] mesmo eles sendo hiperativos, ativos mesmo, brincar tem uma parte positiva e interessante.

A professora Águia busca constantemente, nas suas ações, usar a ludicidade através de atividades que priorizem o cantar, ouvir histórias e contá-las no momento da roda de conversas. Assim, explora as expressões artísticas das crianças, usando jogos diversos, inclusive salienta que sempre propõe nos seus planejamentos Projetos com mote na ludicidade.

Professora Coração

[...] A ludicidade pra mim é um sinônimo de brincar, é o brincar a todo o momento, porque na Educação Infantil tudo você faz com a ludicidade: se você canta uma musiquinha, faz gestos, se você tá ali dentro da música, já ensinando e eles aprendendo de uma forma bem lúdica, bem tranquila, nada de muita cobrança, respeitando o momento, o horário e o tempo de cada criança.

Coração busca trabalhar com o lúdico constantemente, até porque relaciona a ludicidade com aprendizado; ou seja, toda a sua atividade é pensada com foco no brincar para aprender. Mas, ainda assim, percebemos uma atitude muito reducionista com relação ao

brincar e à ludicidade. Inclusive fecha a sua fala ratificando: “*Você brinca e ao mesmo tempo você ensina, essa é a questão da ludicidade*”. (Encontramos, também na sua narrativa, as experiências vividas por ela na infância, quando pôde brincar bastante, inclusive do universo da brincadeiras de roda e de rua).

O que percebemos nos três relatos é que o brincar e as brincadeiras têm sido utilizadas na Educação Infantil no contexto do CMEI estudado como dispositivo de auxílio ao desenvolvimento pedagógico das crianças, sendo uma forma de facilitar a aprendizagem e estimular o interesse das crianças pelo processo educativo. No relato da professora Águia, fica mais evidente que ela busca usar da ludicidade numa perspectiva mais próxima ao sentido de interno. Por isso, traz no bojo do seu planejamento uma proposta da arte e do brincar como um dispositivo pedagógico. O que é mais importante sinalizar que não podemos e nem devemos ter uma visão engessada do brincar e da Ludicidade no espaço da sala de aula, tendo em vista que comungamos de uma visão de atividades lúdicas balizadas pelo conceito de vivência lúdica atrelada ao conceito de ludicidade como um estado de inteireza e plenitude do sujeito.

Corroborando com tal assertiva, citamos a fala de Luckesi (2000):

“Educar crianças ludicamente é estar auxiliando-as a viver bem o presente e preparar se para o futuro. (...) Desde modo uma educação lúdica, a nosso ver, é uma orientação adequada para uma prática educativa que esteja atenta à formação de um ser humano ou de um cidadão saudável para si mesmo e para a sua convivência com os outros, seja na vida privada ou pública” (LUCKESI 2000, p.21-22).

Liz

[...] Ah, eu procuro sempre estar alegre, primeiro passo, sorrindo com as crianças, do chegar, do bom dia, daquele bom dia, do abraço afetivo, de vim todos, nesse final de semana não estava no CMEI, eu estava em curso de dois, aí quando cheguei hoje foi àquela festa de chegar, de me dar um abraço - “minha pró!” -, então aquele momento às vezes não é nem a brincadeira em si, mas a forma de se dirigir[...] Um brincar e um tal de bater para se cumprimentar, o carinho que você conquista.

Liz usa a ludicidade constantemente, em todos os momentos, desde a chegada à escola, na sala, através do olhar, do toque, do gesto com o corpo. Pelo seu relato, o “bom dia” fica especial, pois está carregado de afetividade. A ludicidade faz parte do contexto do

planejamento, em que tudo vira uma grande brincadeira, e, portanto, carregado de prazer e de alegria.

Nesse sentido, 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, a que o intelectual e o afetivo consigam não se opor. (PORTO, 2004, p. 187).

Aqui fica claro que a professora Liz tem uma prática pedagógica cunhada na entrega às experiências lúdicas, com a qual vive um momento de grande significado pessoal e profissional, ao ponto de se sentir leve, renovada, em um estado constante de alegria e plenitude; ou seja, de entrega total ao momento vivido.

Pérola

[...] A partir do momento em que eu sento com eles pra fazer a rodinha interativa, aí eu começo [...] perguntando a eles como foi o dia, o que fizeram com a mamãe, como foi que eles dormiram, se a mamãe fez uma oração [...] é dessa forma que eu levo de uma forma lúdica para que eles possam se apropriar desse momento. Eu procuro tornar o ambiente estimulador não só através de brincadeira, da ludicidade, como também através da imaginação, eu faço com que eles imaginem um mundo colorido dentro da sala de aula [...] Mas a ludicidade não é só na brincadeira, é você tornar tudo e qualquer momento lúdico, de forma que possa ser o mundo da fantasia para as crianças.

Pérola relata diversos momentos e ações em que a ludicidade esteve presente na sua prática, como o momento da rodinha promovendo a interatividade, permitindo que todas as crianças falem como foi o dia, quem gostou do café e outras coisas do seu cotidiano. Sugere que a ludicidade possibilita uma maior integração entre professor e alunos. Além disso, coloca que essa relação mundo mágico contribui numa melhor compreensão sobre situações de conflitos.

Morena

[...] Sim, constantemente [...] sempre antes de planejar as minhas aulas eu tenho, claro, o conteúdo a ser trabalhado, um projeto e seja lá qual for o material, então eu vou em busca de materiais que buscam esse prazer, esse objetivo maior que é o brincar, que é a ludicidade que é o aprender através do brincar, então eu busco músicas do repertório infantil, eu trago brincadeiras, trago jogos, pintar, rasgar, as

brincadeiras de roda, as rodas de conversa que a gente canta muito, a gente animais, imita gestos, movimentos e muitas outras coisas.

Para Morena a ludicidade, está presente o tempo todo na prática pedagógica, inclusive o seu planejamento é todo focado no brincar, pois as crianças aprendem através disso. Nesse sentido, usa músicas, jogos, brincadeiras de roda, rodas de conversas, a arte através da contação de história, e a imitação de gestos, movimentos de animais e/ou objetos.

Nos dois relatos acima ficam claras as concepções as práticas docentes executadas por ambas as professoras no cotidiano escolar. Reafirmamos, através da fala de Brougère, a intencionalidade e o papel do professor no contexto da concepção dos jogos e das brincadeiras como um mecanismo e suporte para auxiliar no desenvolvimento integral da criança. *“Brincar é decidir se vai fazer desaparecer um objeto, decidir se está na hora de deitar o neném/boneca. Quem está brincando, está decidindo; um jogador é um tomador de decisões e esta é, sem dúvida, uma das características importantes do jogo.”* (BROUGÈRE, 1998, p.25).

Aprender uma brincadeira ou um jogo, é, sobretudo apropriar-se de suas estratégias e regras. É sucumbir ao perder e ganhar. Nesse sentido, o apelo do educador como agente de um processo historicamente construído, é, além de informar, orientar as pessoas a construírem sua própria identidade, levando-as a contribuírem de forma significativa com a sociedade. A ludicidade tem sido enfocada como um dos meios para alcançar esse encontro identitário.

b) A importância da ludicidade na vida pessoal:

Como vimos durante toda a trajetória deste estudo, a ludicidade é uma denominação geral para o estado lúdico – um estado interno do sujeito. Nesse sentido, entendemos que o ser humano é um ser que se desenvolve, através de seus atos no decorrer do tempo, do mais simples (alimentar-se, vestir-se, habitar, etc.) ao mais complexo (amar, brincar e criar). Vale salientar que ele não se desenvolve sozinho, mas, sim, com o “outro”. Esse “outro” pode ser uma única pessoa de nossa família, do grupo de amigos, um vizinho; ou o meio ambiente em que nascemos e vivemos. (Luckesi, 2004, p.12).

Assim sendo, a forma como agimos e reagimos ao que acontece em nossa vida estimula ou não a ludicidade. Isso, evidentemente, tem a ver com o presente e o passado existencial de cada um, com a história de vida, com as marcas dos fatos e acontecimentos dela. Portanto, experimentar vivências lúdicas de forma plena e inteira nos possibilita aprender e a crescer responsabilmente, mas de modo alegre, fluido e feliz.

Nesse sentido, comungamos da importância da ludicidade na vida pessoal do sujeito como uma maneira de construir um caminho para viver uma vida mais alegre, feliz e plena. Nessa tessitura do caminho, sai a austeridade (da rigidez e falta de prazer) para dar lugar à ludicidade (que o oposto do austero), com a qual reuniremos, em um só tempo, o pensamento, o sentimento e a ação – tríade da atitude lúdica: sentir, pensar e agir.

Notaremos nos relatos abaixo como uma vida circundada pela ludicidade, alegria, prazer, entrega e inteireza pode reverberar em uma ação docente que também busca essa tríade – sentir, pensar e agir citada anteriormente. Pode reverberar como uma maneira de viver a vida pessoal e profissional, tendo em vista que não separamos uma da outra, como já sinalizava o pesquisador português Antônio Nóvoa (1999).

Professora Mel

Na minha vida, acho que as pessoas até falam, você só vive rindo [...] mas eu acho que é o tipo do meu trabalho [...] e até mesmo porque você tá sempre conduzindo para isso e eu sempre falo assim com as pessoas [...] Eu acho que todo mundo gosta de [...] eu gosto de diversão, alegria, não gosto de palhaçada, gosto de diversão.

A Professora Mel acredita muito na ludicidade como maneira e jeito de viver e encarar a vida cotidiana. Ela diz que colocar a diversão na vida é muito inteligente. Não ser “palhaço”, mas buscar divertir-se, rir um pouco das coisas, não levar a vida com muita seriedade no sentido rígido.

Professora Águia

[...] Eu acho que sim, porque eu tenho um filho de seis anos [...] eu fico observando as fases do que ele passou, do que ele fez e eu fico propondo algumas situações com meu filho, até no momento de

conversar, na hora de brincar, de comer em casa, eu fico brincando com ele e observando aquelas situações e tentando ver [...] eu acho que eu sou assim porque eu gosto de trabalhar com criança, então eu gosto do brincar.

Aqui, a professora Águia relata que o fato de ser mãe de um menino de seis anos, de certa forma contribui para um olhar mais atento e acolhedor às necessidades das crianças da faixa etária com que ela trabalha. Ela finaliza sua fala relatando que é necessário permitir às crianças que elas arrisquem, tentem, busquem. Para ela, os professores devem, sim, potencializar e proporcionar essas situações de descobertas e não de amarras, ou de “nãos”. Nesse sentido, fica claro na sua fala que ela estabelece uma relação intensa entre a sua vida pessoal e a profissional.

Professora Coração

[...] Totalmente [...] Brincando sempre, porque a maior parte do tempo eu passo aqui no CMEI [...] o tempo todo você tem que está criando condições de brincar, de uma forma lúdica, porém na questão do aprendizado. Você tá sempre levando a ludicidade e o aprendizado em paralelo, sempre junto um ao outro, por exemplo, se você faz uma atividade de Matemática, então vamos brincar de boliche, dita as regras [...] vai trabalhando a questão das cores, do respeito ao outro, de esperar a sua vez de jogar. Então, você brinca e, ao mesmo tempo, você ensina. Essa é uma questão de ludicidade.

Fica evidenciada no relato da professora Coração a ideia da Ludicidade como algo imprescindível ao ser humano, tendo em vista que a mesma possibilita o extravasar dos sujeitos envolvidos, contribuindo para que fiquem mais tranquilos. Percebemos também que o brincar para ela, na sua ação profissional, é diferente do brincar com seu filho em casa. Isso nos leva a pensar que a mesma tem restrições ao conceito de ludicidade que reverbera num estado de inteireza do sujeito.

Professora Liz

[...] Acredito que sim porque eu sou uma pessoa que não me estresso, eu procuro me trabalhar pra não me estressar [...] Então para minha vida é uma passagem [...] os momentos mais alegres que tenha que possibilito não só a mim mesmo como dar risada de você mesmo [...] veste de roupa para dar risada de você mesmo [...] não só como as pessoas com quem eu convivo em família, mas assim, com mim mesmo eu busco ser, ter essa alegria dentro de mim, de buscar, viver de uma forma que você tá aqui numa passagem que você vai deixar procurar deixar e passar tudo de bom [...] E acho que essa questão de brincar, não é só brincar, porque tem pessoas que brincam artificialmente [...] Pra demonstrar que é uma pessoa que não é; e outras que já nascem com essa característica de ser não humorista, mas de ter o dom de fazer o outro se sentir bem.

Aqui, a professora Liz traz um conceito de ludicidade como um momento, uma oportunidade de inovar-se, de recriar-se, de descobrir-se. Ela afirma que procura não se estressar, já que crê ser a vida uma passagem, na medida em que ri da vida. Assim, as coisas ficam mais leves, e o brincar torna-se prazeroso, interessante numa tentativa de sentir-se bem e proporcionar isso ao outro também.

Professora Pérola

[...] Está porque eu tenho uma criança de dois anos em casa e tudo é através da ludicidade, até pra poder escovar os dentes é através da ludicidade.

A professora Pérola salienta que a ludicidade é muito importante na vida humana, e na sua vida pessoal, em especial, inclusive pelo fato de ser mãe de uma criança de dois anos.

Professora Morena

[...] Na minha vida? Bom, eu procuro sempre ser criança em muitos momentos da minha vida [...] Eu tenho uma filha de 17 anos e às vezes eu me torno mais infantil, mais criança do que ela [...] então em casa eu sempre procuro brincar, conversar, me envolver com o dia a dia dela, [...] eu sempre me envolvo com as questões dela, com bom humor, procurar sempre estar de bem com a vida, trazer situações difíceis do dia a dia pra uma realidade menos pesada, menos densa [...] tem o meu marido que tem um humor maravilhoso, que sempre está brincando e a gente é dessa forma.

A professora Morena considera importante e sugere que a vida através da ludicidade permite uma leveza de espírito. Nesse sentido, a ludicidade pode estar presente em várias situações do cotidiano, como, por exemplo, um almoço em família, um banho de mar com os filhos. Pode-se usar o bom humor para lidar com situações difíceis do dia a dia, tornando a realidade menos densa e pesada no convívio, nas relações pessoais, enfim, na vida.

Em todos os relatos acima, fica evidenciada a importância que é dada à ludicidade como uma ação na vida pessoal; em especial, pelo fato de todas essas professoras trabalharem com Educação Infantil, além de serem mães, na grande maioria. Isso nos leva a pensar que as professoras colaboradoras comungam de uma concepção sobre a ludicidade na vida humana, e, portanto também na prática pedagógica em consonância com o que defendemos como conceito – a ludicidade como um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior - uma entrega, uma estado de inteireza e plenitude.

c) A Ludicidade na Formação Acadêmica:

A experiência como processo formativo, visando à construção e reconstrução de saberes, é enfatizada por Pimenta (2009, p.125): *“Cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor”*. Desse modo, acreditamos que, quando nossos professores colaboradores passam a relatar as experiências lúdicas vividas em sua formação inicial e contínua, tais experiências contribuem para o desenvolvimento de mudança e consolidação de compreensões, de disposições, em relação a modos de atuar melhor, de ressignificação da identidade profissional do professor da Educação Infantil. A fala e a escrita são meios não só para expandir e reconstruir o que se pensa, mas também para se predispor à ação (CUNHA, 1998, apud PIMENTA, 2009).

Evidenciamos que as primeiras lembranças e/ou recordações sobre as experiências lúdicas em sua trajetória formativa estão registradas em tempos e espaços diferenciados. Temos as professoras que lembram imediatamente de uma ação lúdica mais recente, mas não deixam de se reportar à infância; outras têm dificuldade de lembrar, até que ocorre um *“flash”* através do qual fica claro que a ludicidade foi algo isolado, mas que deixou marcas; outras, atualmente, após muitas formações paralelas, entendem e compreendem a ludicidade como uma *“ferramenta”* pedagógica. Uma das professoras reportou-se à fase da adolescência, na formação em Magistério, e, de certa maneira, corroborou para uma maior compreensão e aceitação dos seus *“medos”* e *“fantasmas”*, tão próprios ao desenvolvimento humano como é a infância e adolescência.

Assim, ao vasculharmos lembranças de nossas professoras, encontramos imagens lúdicas da época de infância – Graduação, Pós-graduação e da vida privada –, o que, mais uma vez, reafirma a importância da ludicidade na formação pessoal e profissional. No caso dos educadores, essa ação seja talvez mais contundente, tendo em vista o público e o fazer docente, que está balizado na ação de ensinar e aprender.

Outro fato sinalizado tem a ver com a constatação de que, mesmo as professoras não tendo experimentado vivências ricas no passado com a ludicidade, elas conseguem perceber a sua importância na Educação Infantil hoje. Vale ressaltar que o próprio sistema de ensino da Rede Municipal de Salvador tem tido essa preocupação em promover uma formação continuada que possa potencializar a perspectiva da ludicidade como uma ação docente cotidiana nos espaços da Educação Infantil.

A seguir, os relatos das nossas professoras colaboradoras que corroboram com uma assertiva através da qual acreditamos que nós, professores, somos capazes de transformar desafios de uma formação e de uma prática lúdica na medida em que nos propomos experimentar novos caminhos, mais conectados com as nossas próprias sensibilidades e realidades.

Mel

[...] Sim, sempre. Eu acho que na faculdade o que não era muito prazer, era aquela prova [...] tinha aquela avaliação, mas tinha muito prazer de encontrar os colegas, de conversar antes de começar a aula, de conversar, depois durante a aula situações que surgiam, as propostas de na hora aquele conflito - “vamos fazer tal coisa!” [...] e tinha que apresentar, dá um friozinho na barriga, mas era gostoso depois que apresentava muito legal, muito interessante, conhecimento que ficava marcado, ali naquele momento a aprendizagem era significativa.

É interessante a fala de Mel acerca da ludicidade na sua formação, já que, mesmo sendo feita no sistema de EAD, os momentos presenciais para ela eram bastante prazerosos para ela. Portanto, com ludicidade, quando era preciso montar trabalho, conversar com os colegas, até mesmo na hora dos conflitos, os momentos eram interessantes e desafiadores. Ela sinaliza que apenas o momento de prova não era considerado prazeroso, e, portanto, também não era lúdico. Aqui fica evidenciada a questão da austeridade como uma ação contrária à ludicidade, visto que o prazer e a plenitude compõem o momento de aprendizagem e entrega.

Águia

[...] Eu me lembro que teve uma experiência na faculdade que eles trouxeram um formador na época. Desde a faculdade eu já tive várias experiências nesse sentido mas a primeira foi quando, você vê que fiquei bem, quando você falou, veio bem a memória, eu não me lembro que foi o formador, mas foi muito importante, eles trouxeram uma formação lúdica, ele fez o tempo todo de brincadeiras e como aquilo ali poderia ser trazido para a sala de aula, foi um dos momentos muito interessantes.

Antes de lembrar um momento específico, a professora Águia sinaliza que a sua formação teve um cunho muito burocrático, já que ocorreu com foco em uma gestão pedagógica, o que, segundo a mesma, não trouxe contribuições significativas a sua ação docente. Nesse sentido, lembrou-se de um único momento vivido nesse período, quando, através de uma disciplina da qual não recorda o nome, o formador trabalhou com muitas brincadeiras e atividades de corpo, música, ou seja, usou a ludicidade. Ela sinaliza, enfim, que foi um momento maravilhoso e de muito prazer. Mais uma vez temos a dicotomização entre a ação lúdica e a ação austera que prepondera nas formações de professores, seja no nível de Educação Infantil, seja nas licenciaturas, nas diversas áreas do conhecimento, tais como Biologia, Química, Matemática etc.

Coração

[...] Experiência lúdica só no estágio, na verdade quando em fiz em escolas públicas, onde eu tive a iniciativa de trabalhar com a minha turma, aplicando justamente a questão da Matemática, da linguagem, de contar histórias, tudo isso você está trabalhando a ludicidade, mas não, que eu me lembre, no período da graduação e nem da pós-graduação, eu estou enfatizando a questão do trabalho nesses quatro anos aqui no CMEI porque foi uma experiência singular, onde, de fato, eu estou vendo e aprendendo a cada dia a questão da ludicidade e todo o contexto da educação infantil.

Relata a professora Coração que teve uma experiência com ludicidade apenas no estágio, feito em escola pública, pois ela mesma teve a iniciativa de buscar jogos para trabalhar a Matemática. Sinaliza que foi e está sendo no CMEI em que de fato tem vivenciado e aprendido sobre a ludicidade e todo o contexto da Educação Infantil. Notamos no relato da professora, que a mesma evidencia o papel do professor como um agente que deve oferecer espaços onde elas possam explorar seus sentidos, desenvolvendo-se e conhecendo o mundo a partir das trocas realizadas no ato do brincar. Percebemos também que a sua formação continuada tem se dado concomitante com sua experiência docente no espaço do CMEI, o que, de certa maneira, contribui para uma formação acadêmica com foco na ludicidade, já que a mesma acredita ser o espaço da educação infantil inerente ao mundo lúdico.

Liz

[...] o curso de formação da UNEB e da Rede [...] a professora solicitou que nós fizéssemos o sorteio de uma música que nós nos lembrássemos da infância e fez um sorteio de ritmos [...] nós sorteamos o ritmo de reggae, então imagina cantar “Peixe Vivo” em

reggae, foi assim muito divertido. Tinha a caracterização do grupo, tínhamos que caracterizar [...] embora a gente só conhecesse assim as pessoas recentemente, não são grupos formados com uma formação de faculdade que você leva dois anos estudando com as mesmas pessoas [...] foi muito divertido, de se caracterizar e na hora da apresentação, do ensaio então, foi muito divertido, nós ríamos que você não tem dúvida, das lágrimas que não conseguia nem um olhar pra cara do outro, de falar, de achar divertido, não só a caracterização que estava de grupo, mas para se sentir da forma que ela nos proporcionou, foi muito, muito divertido!

No momento que recebeu a pergunta, a professora Liz deu uma risada muito intensa, e trouxe um momento vivenciado recentemente no processo de formação continuada, quando retratou com prazer e contentamento uma atividade em que o lúdico, a arte, a música estiveram presentes. Assim, conclui que o prazer e a alegria em estar inserida em uma atividade lúdica proporcionam uma aprendizagem mais significativa e inteira. Nesse sentido, a assertiva de Santos (1997) reforça a importância de o professor brincar, experimentar com emoção e cognição outros pares e atuação de forma mais consciente quanto à importância do sentindo da ludicidade: *“A formação lúdica deve propiciar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber das suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto.”* (SANTOS, 1997, p.14).

Pérola

[...] Eu participei de uma peça teatral durante a minha formação, foi sobre, a professora de Sociologia ,eu fui um personagem de uma pessoa agressiva[...] Que tinha problemas, era um adolescente[...] que não conseguia me relacionar com a mãe, o pai, a família [...] eu me achava feia [...] Realmente é muito importante para a vida humana porque a ludicidade envolve a imaginação, a criatividade mas também, faz com que a criança viva num mundo de fantasia mas existe um mundo de fantasia e um mundo real, entendeu? Existe essa diferença, existe o mundo real e o mundo da fantasia e a experiência que a criança vai vivenciar durante essa fase de educação infantil, vai contribuir para a formação da personalidade da criança.

A professora Pérola trouxe uma experiência da época da sua formação no Magistério, quando fez o papel de uma adolescente agressiva, que se achava feia e não conseguia relacionar-se com os pais. Justifica que esse momento foi muito lúdico e de extrema importância na sua formação, pois a ajudou a entender o processo que ela vivia na vida real também. O fato de ela relembrar sua experiência lúdica no passado, fez com que ela pudesse interrogar-se sobre o presente, pois a volta ao passado constitui sua forma de

apropriação da própria vida, sendo entendida como processo de formação. “*A memória pode buscar valores qualitativos das coisas e das pessoas contra a desqualificação*”. Dessa maneira, a memória pode nos devolver a relação profunda com a experiência humana (FILHO, 1991, apud CERISARA, 2002, p. 136).

O que podemos destacar é que, de fato, uma atividade só é lúdica quando o outro está por inteiro. Ou seja, entrega-se de forma plena, a fim de possibilitar uma vivência que corrobore para o seu prazer, mesmo que inicialmente pareça ser uma frustração ou desprazer. Na realidade, trata-se de uma catarse – com aspecto psicoterapêutico.

Evidenciamos, também, que as experiências com a ludicidade esteve muito pouco presente nos cursos de graduação das professoras colaboradoras, ocorrendo em situações esporádicas, em formações continuadas, de forma pessoal, ou até mesmo já como professoras da Rede Municipal. Para nós, essa situação está atrelada justamente à dicotomia que existe entre o pensar e o fazer que impera na estrutura curricular do nosso curso de formação docente.

Morena

[...] Na formação docente, assim, especificamente na faculdade, eu não me lembro de nenhum momento assim, mas no curso sobre ludicidade, complementando a formação acadêmica, nós tivemos sim um momento muito bacana do grupo, com a dinâmica do grupo em que em dupla, nós tínhamos que nos organizar em dupla e nós tínhamos que confiar naquele que ia nos dirigir comandar [...] Então, nós tínhamos que fechar os olhos, vender os olhos e esse ia nos dirigir então, na sala, então eu, nós gostamos muito da experiência, no momento assim, algumas pessoas não confiavam, não confiaram e abriam os olhos, tinham que ver por onde que estavam caminhando e outras conseguiram acompanhar e confiar na pessoa.

A professora Morena trouxe um momento vivenciado em um curso sobre ludicidade na sua formação continuada, que ocorreu através de um exercício de corpo e trabalho em dupla quando a confiança se fazia necessária. Ela sinaliza que, nesse, instante sentiu-se plena. Assim, acredita que a ludicidade é uma grande ferramenta na formação docente, auxiliando a vivenciar mais de perto situações de alegria, prazer e emoção.

Percebemos que o mais importante não é a atividade, mas, sim a forma como é orientada e como é experienciada, devendo permitir que cada um possa expressar-se

livre e solidariamente, sem constrangimentos, cobranças ou pressões. Segundo Luckesi (2000), pela vivência da experiência, os sentimentos mais profundos podem ser acessados, *“o que, por sua vez, possibilita o contato com forças criativas e restauradoras muito profundas que existem em nosso ser”*. (LUCKESI, 2000, p.50).

Categoria 3

Saber Lúdico – Conceito

Como já afirmava d'Ávila (2007), precisamos aprender a acionar todos os nossos sentidos, como ouvir, tocar, ver, cheirar, sentir o sabor. Sabor esse que vem da etimologia da palavra – *sapere – latim* – que significa sabor. Assim, buscamos o sabor de trabalhar, vivenciar e interagir com o sabor da ludicidade, no estado lúdico, que é a entrega, a plenitude e, portanto, o prazer no que se faz e como se faz.

Nesse trilhar, buscamos compreender e identificar de que maneira nossas professoras colaboradoras acionam e mobilizam no cotidiano escolar o saber lúdico como uma das ações da sua prática pedagógica. Nesse emaranhado de ações, concepções e crenças, o saber lúdico não se reduz apenas a um sistema afetivo ou corporal, mas compartilha de fontes de aquisição e modos de integrar heterogêneos e subjetivos.

O que queremos afirmar a partir dessa assertiva é que o professor da Educação Infantil lança mão de vários conhecimentos que internalizou no seu curso de formação, saberes oriundos da Psicologia, Sociologia, da Didática, da sua experiência no Estágio Curricular. Há também os saberes experienciais, os quais são saberes da prática, que o professor constrói quando se depara com as problemáticas do cotidiano com as crianças. Esses saberes são relevantes e constituem, na maioria das vezes, o saber do professor da Educação Infantil.

Assim sendo, evidenciamos que o saber lúdico deve fazer parte da prática do professor da Educação Infantil, levando-se em consideração que no mundo infantil o imaginário, o brincar o jogar e o entregar-se são ações intrínsecas ao modo de viver. Isso leva o professor a acionar e mobilizar, na sua prática pedagógica, o saber lúdico, através do qual espaço educacional esteja repleto de possibilidades para que as crianças possam

inventar e reinventar tudo a sua volta. Para tanto, é mister que o professor esteja propício ao saber docente como um dos seus saberes essenciais, o que potencializará uma ação que estabeleça um enlevo junto com os pequenos na busca não só da aprendizagem, mas da plenitude.

Logo, o saber lúdico instiga a imaginação infantil, constituindo-se num saber (fazer, pensar e sentir) de grande valia nas experiências educativas. Esse brincar é a fonte de ligação entre as apropriações culturais e as possibilidades de expressão da criança, fruto de sua forma particular de pensar e interagir com o mundo que vai se aprimorando de acordo com suas experiências de vida e seus movimentos no ato de brincar. Para tanto, é preciso que o professor esteja também imbuído desse sentimento – inteiro no que faz.

Nos extratos dos relatos abaixo, podemos evidenciar e comprovar as assertivas feitas acima para identificar se as professoras colaboradoras sabem o que é o saber lúdico, se possuem esse saber e se possuem, de que forma acionam-no e mobilizam-no na sua prática pedagógica.

Mel

[...] Na verdade a gente tem assim uma compreensão, não talvez, assim de forma bem específica [...] Mas eu acho que o saber lúdico, a gente não tem como não falar, acho que em todo relato não tem como não associar a isso, mas é como eu lhe disse, pra mim é a proposta de atividades prazerosa com um propósito, com um objetivo.

Mesmo nunca tendo ouvido ou pensado com essa conotação o saber lúdico, a professora Mel justifica que ela busca usar o tempo todo esse “possível saber lúdico”, que ela acredita estar atrelada ao fato de saber propor atividades prazerosas com propósito, com objetivo. Tais atividades seriam prazerosas para ambas as partes, já que o professor também é envolvido nessa atmosfera de prazer e alegria.

Águia

[...] Eu acho que isso, é proporcionar a criança o prazer de estar na sala de aula, de compartilhar com os outros, entendeu? De socializar e de isso desenvolver algumas habilidades.

Águia acredita que o saber lúdico é proporcionar o prazer a crianças no sentido amplo da palavra; ou seja, o prazer em estar na sala de aula, de compartilhar com os outros, de socializar algumas habilidades e de estar com o professor. Portanto, é essencial o saber lúdico na ação docente.

Nos dois relatos, as professoras relacionam o saber lúdico ao prazer. Esse prazer está aqui sinalizado pelas atividades propostas no cotidiano escolar, em especial no brincar, seja como um suporte pedagógico, seja apenas como um brincar de recreação. Podemos sinalizar que há, nos discursos de ambas, uma relação dicotomizada sobre o saber lúdico, que inicialmente nos parece estar muito próximo da concepção que é defendida pelos estudiosos da área, tais como Luckesi (2000), Huizinga (2005), Kishimoto (2008), e outros. No entanto, elas, ao mesmo tempo, atrelam esse saber apenas à ação do brincar como uma peça do quebra-cabeça para atuar na ação de ensino e aprendizagem no espaço escolar (instrumental e pedagógico).

Professora Coração

[...] Saber lúdico é brincar, é você passar para os seus alunos as suas experiências, as brincadeiras que hoje não tem porque tudo é vídeo game, é bicicleta, computador, então a gente perdeu um pouco. Eu acredito que as crianças perderam um pouco a questão das brincadeiras tipo cantigas de roda, que eu brinco muito com eles [...] eu acho que é essa questão de trazer e resgatar tudo que eu tive de bom eu quero trazer e mostrar para eles que brincar é extremamente importante e faz parte da construção do conhecimento.

Coração trata o saber lúdico como saber brincar, resgatar, juntamente com as crianças atualmente a possibilidade de brincar de cantigas de roda, brincadeiras de grupo, já que a essa geração foi negado, tendo em vista que a maioria das crianças hoje usa muito as novas tecnologias. O público atendido nos CMEI tem acesso a essas novas linguagens, mas também há aquelas crianças que não possuem esse aparato, e, portanto, utilizam-se de brincadeiras diversas, inclusive das brincadeiras de rua.

Nesse relato, podemos destacar que a professora aponta o saber lúdico apenas com uma conotação do brincar como enlevo da ação da criança para aprender alguma coisa. Cabe, portanto, ao professor, viabilizar tal ação de inteireza na perspectiva de potencializar a aprendizagem através do brincar, seja essa aprendizagem de uma área específica do conhecimento, seja apenas procedimental ou atitudinal.

Liz

[...] O lúdico eu acredito que eu falei um pouco pelo que eu entendo, mas esse saber, o lúdico seria um saber é, [...] esse saber lúdico é voltado para uma concepção [...] tem gente que é tão sisudo. Tão fechado, que não sorri, que para isso precisaria passar por um processo de, mesmo, de etapas, até descobrirem essa ludicidade.

A professora Liz ficou confusa para trazer um conceito acerca do tema. Deu como exemplo o fato de haver pessoas muito sisudas e que precisariam passar por uma metodologia que viabilizasse esse processo de descobrir a ludicidade.

Aqui percebemos uma visão do saber lúdico que extrapola o espaço escolar, tendo em vista que pudemos perceber tanto pelos registros, como na observação da sua prática, que ela busca o tempo todo a ludicidade como uma ação docente sua, pois, ao que parece, é possuidora do saber lúdico no aspecto que potencializa e vivencia a ludicidade como um estado de inteireza. Isto é, ela sente, pensa e age com a ludicidade, comungando da tríade defendida pelo Gepel.

Pérola

[...] eu acredito que eu falei um pouco pelo que eu entendo, mas esse saber, o lúdico seria um saber além desse que eu já expliquei, do dia a dia que você faz, e que você pratica, mas um saber, se é que tem específico, assim, esse saber lúdico é voltado para, assim, pro surgimento [...] São coisas simples pra você criar um ambiente lúdico, coisas simples, por exemplo, você cantar, saber cantar, é só você ter voz [...] eu falo assim [...] porque se você cantar baixinho não vai ficar prazeroso, você tem que cantar de uma forma que chame a atenção deles [...] ninguém vai olhar pra você, cada uma vai procurar outra coisa pra fazer mais interessante.

Segundo a professora, são coisas simples que tornam o ambiente lúdico, como um cantar diferente, uma entonação diferenciada, com a qual o cantar, o contar histórias tornam-se prazerosos e chamam a atenção das crianças.

Percebemos no relato da professora Pérola, um distanciamento da concepção do saber lúdico defendido pelos estudiosos da área, apontando para um conceito muito do senso comum, através do qual o saber lúdico está vinculado apenas e somente à questão do brincar de forma muito periférica. Nesse sentido, é importante destacar que o saber lúdico pode sim estar vinculado ao senso comum, mas não somente, pois a relação entre o saber, sentir e fazer perpassa pelas diversas áreas do conhecimento.

Morena

[...] Sinceramente eu não tenho conhecimento assim, do saber lúdico. Eu tenho conhecimento sobre ludicidade [...] a ludicidade está intrinsecamente na vida das crianças, na educação infantil, na vida de todos nós, mas esse saber lúdico é assim, o que eu penso sobre isso? [...] eu penso que seja um saber de formação, um saber conceitual, estruturado e que você pra ter esse saber, tenha que se debruçar,

estruturar, tem que buscar o conhecimento, as teorias referentes a esse saber.

Morena nomeia o saber lúdico como um saber de formação conceitual e estruturado. Para o profissional ter esse saber, é preciso estudar, conhecer as teorias que o fundamentam.

Ao que parece, a professora acima busca identificar e nomear o saber lúdico com um conhecimento teórico diferenciado do conceito de ludicidade. É importante destacar que o conceito da ludicidade é entendido como ação intrínseca ao ser humano. Assim, ela poderia, ao mesmo tempo, compreender que o saber lúdico seria essa ludicidade como uma ação e conhecimento do professor no que concerne ao sentir, pensar e agir na perspectiva de atuar na Educação Infantil por uma via de entrega, escuta e sensibilidade, como ela mesma vai discorrer mais adiante.

a) Saber Lúdico na ação pedagógica:

Nessa subcategoria, daremos continuidade à análise do saber lúdico como uma ação prática no cotidiano da sala de aula, onde os professores, ao se autodenominarem possuidores, praticantes e/ ou vivenciadores de uma prática lúdica, de fato possam demonstrar que, na prática pedagógica, o saber lúdico acontece de forma sistemática e reflexiva.

Destacamos que o saber lúdico como prática pedagógica não pode se restringir apenas ao brincar ou ao jogar no espaço escolar. Deve ir além dessa dimensão, buscando consolidar as vivências lúdicas que encaram a criança como um ser ativo, explorador e criador de sentidos. Desse modo, o saber lúdico como prática pedagógica do professor contribuirá como apoio ao incentivar autonomia, criticidade, autenticidade através da interação de forma que se possa compartilhar e vivenciar uma aprendizagem mais significativa; e, em especial, permitir conhecer-se melhor.

A seguir, temos os relatos que comprovam um pouco do explicitado acima sobre o saber lúdico como prática pedagógica das professoras da Educação Infantil do CEMEI Lírio do Vale.

Mel

[...] Eu acho que meu jeito já é assim, não é? Acho que até nas conversas com os meus alunos tem a ludicidade, o contar uma história tem a ludicidade [...] nas mínimas coisas, numa brincadeira quando falo e aí você fala de um jeitinho carinhoso, isso pra mim tudo é ludicidade, então todo o meu trajeto, o chegar quando eu chego - “bom dia, flor do dia!” - aí todo mundo dá risada, todo mundo já sorri, então isso tudo pra mim já é ludicidade, é aquela coisa assim, alegre, eu vejo assim.

Mel usa a expressão: “O meu jeito já é assim”. Isso mostra que, na sua ação pedagógica, ela usa trejeitos, linguagem e gestos muito lúdicos, com impoção de voz, como se estivesse interpretando um personagem. A professora Mel acredita que esse movimento com o corpo, com a voz para falar com as crianças, contar histórias convidá-las para as atividades rotineiras é uma maneira de usar a ludicidade, e, portanto o saber lúdico.

Águia

[...] eu acho que a gente já falou muito sobre isso, como eu falei antes, é essencial na sala, eu acho que quando você trabalha dessa forma, lúdica, além de você trazer um resultado prazeroso para as crianças, também você vê o resultado em você, que tá fluindo aquilo que você planejou ou, às vezes até sai do planejamento, começam a surgir novas situações que você nem tinha pensado naquilo, não é? E aí você começa a ir para aquele viés, aquele entendimento do que ele buscou, do que eles aprenderam, do que eles sabem e aí vai desenvolvendo as situações de uma forma prazerosa, motivadora.

É interessante sinalizar que a professora Águia, mesmo usando e verbalizando toda a sua ação pedagógica no cotidiano escolar, ainda tem dúvidas sobre se de fato possui saber lúdico. Ela cria situações inusitadas e alegres na sua sala constantemente quando sugere aos alunos cantar em voz alta; imaginar que estão tomando banho de cachoeira (na hora do banho no chuveiro comum); na hora de almoçar, estimula-os a pensar sobre os alimentos e nas possíveis formas de bichos [...] assim por diante. Embora isso aconteça, ela não se intitula como possuidora de saber lúdico.

Coração

[...] De duas formas, observando os alunos, porque quando a gente propõe uma brincadeira, por exemplo, na brinquedoteca onde temos muitos materiais, eu estou sentada observando e vou estimular eles a conversar, brincar, então eles vão criando histórias e nesse criar histórias eu vou observando todo esse processo, a observação no período da ludicidade é bastante importante e a outra coisa é você estimular e aí dar condição ao aluno se desenvolver.

A professora Coração acredita e coteja a importância em trazer o saber lúdico na ação pedagógica buscando resgatar essas brincadeiras como ferramentas para a construção da

aprendizagem. Não se considera possuidora de saber lúdico, pois não gosta dessa palavra, mas pontua que tem buscado, ao longo desses quatro anos de CMEI, melhorar sua prática usando a ludicidade, e, é claro, esse saber lúdico. Percebemos, na sua narrativa, que o saber lúdico assim como a ludicidade estão focados em um patamar tácito e uniforme do brincar, perdendo um pouco da leveza que é a arte. Inclusive quanto se reporta ao uso da brinquedoteca como espaço de estimulação, ela sinaliza que fica sentada observando as crianças, propondo, através diálogo, estimulá-las a conversar entre si, a criar histórias, como se, de fato, fosse necessário ao professor exercer essa ação, tendo em vista que é própria do mundo infantil permitir-se a fantasia. Mais uma vez percebemos, na ação de Coração, uma atitude muito engessada com o saber lúdico e com a ludicidade.

Liz

[...] Eu aprecio assim, por exemplo, quando eu tô na rodinha, isso acontece muito e a gente tá conversando algo e, daqui a pouco, um lá fala - “minha Pró, o que, o que é? Que tem coroa e não é rei?” - ou então que - “minha Pró, fale aí a historinha da aranha ou da então eu acredito que toda vez que acontece isso na rodinha, isso me faz repensar, toda vez que eles trazem algo que me faz ou pedir, uma solicitação verbalmente ou até na brincadeira, me faz repensar essa minha prática. Então sempre eu tô atenta a o que eles estão me dizendo, não é? Às vezes dizem diretamente, as vezes não dizem como, por exemplo, tá chovendo - “e a gente não vai pro parque?” Que ele tá me dizendo que quer brincar, não quer ficar só ali naquele espaço que ali não tá mais interessante, tá chovendo, a gente não tem parque, mas a gente tem a brinquedoteca, a gente pode brincar aqui na sala - “vamos brincar de que?” é eu fico atenta a essa colocação, poderia dizer - “amanhã a gente vai pro parque porque hoje tá chovendo!”

Segundo a professora Liz, esse ser lúdico que está atrelado ao saber lúdico modifica qualquer metodologia, como usar diversas maneiras e formas para cantar uma música que todos já conhecem por exemplo. Ou seja, o saber lúdico e a ludicidade contribuem para mudar, aventurar tornar algo possível na rotina do sujeito e das crianças, permitindo-as descobrir novos conhecimentos. Ela afirma que todo o período de sua formação e, em especial, a sua infância contribuiu para vivências lúdicas, o que auxilia na sua relação com as crianças com quem trabalha. Portanto, ela constrói esse saber lúdico constantemente no dia a dia.

Pérola

[...] Como eu já havia dito, das diversas formas, não é? Não só no brincar, que existe a brincadeira também comigo lá na sala, não só no

brincar, mas em todos os momentos com as crianças porque se não ela não cria o gosto de vir para o CMEI, não vem feliz porque vai poder ver a professora, entendeu? Não fica feliz porque vai chegar a hora de comer, não fica feliz na hora que vai tomar banho, não fica feliz na hora que vai dormir porque criança não gosta de dormir, criança só quer brincar, ela quer pular, ela quer viver todos os momentos, entendeu? E de certa forma, aqui no CMEI tem uns horários diferenciais, tem hora pra tudo, eu não gosto disso de hora pra tudo, mas tem, tem que, tem a rotina aqui e pras crianças aprenderem a gostar da rotina, tem que ser de forma lúdica.

A professora Pérola considera-se uma pessoa com saber lúdico. Acha que esse saber é fundante no momento do planejamento, quando o brincar deve estar inserido num contexto de ludicidade. Para ela, estar no CMEI tem que ser gostoso. Assim, todo o momento vivido na rotina e no cotidiano deve proporcionar esse envolvimento, trabalhando a criatividade, a imaginação e, logo, o prazer.

Morena

[...] Eu aprecio vivendo junto com os meus alunos essa prática, esse conhecimento que eu trago, teórico e vivendo junto com os meus alunos mesmo, me envolvendo mesmo e me tornando uma criança de dois anos e de três anos ali com eles, me jogando mesmo de cabeça, que me transformando ali, junto com eles, sendo uma criança mesmo junto com eles.

Morena afirma que possui esse saber que é a ludicidade. Portanto, o saber lúdico é tão forte, que ele por si só solicita-se, ou seja, faz-se presente. Nesse sentido, a ludicidade está presente o tempo todo no universo infantil. O profissional que atua nesse segmento precisa usar esse saber lúdico.

A partir dos emaranhados conceitos tecidos aqui pelas seis professoras, ressaltando suas singularidades sobre a ludicidade e saber lúdico a respeito da prática pedagógica no cotidiano escolar do Cmei Lírio do Vale, fica evidenciado que todas têm clareza da importância desse saber para o professor desse segmento, bem como das várias possibilidades que esse saber pode provocar na ação docente, e, por conseguinte, na maneira de ensinar e aprender das crianças.

Categoria 4

Saber Sensível – Conceito

Uma das facetas da educação atualmente seria incentivar ao ser humano a sentir-se de forma integral. Seria aliar esse sentimento aos processos intelectuais e reflexivos acerca da própria condição humana. Quando menciona a formação do professor nessa perspectiva, Duarte Jr. (2006) reafirma: [...] uma educação do sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo. (DUARTE JR., 2006, p.186).

Nesse sentido, uma educação do sensível promove uma formação lúdica, com a qual o sujeito é visto como ser integral, fortalecendo a experiência do sentir, do experimentar. Isso está aliado ao pensar e refletir, promovendo uma escuta sensível consigo e com o outro, de forma mais a permitir uma relação mais inteira e significativa.

Ainda com Duarte Jr. (2006, p. 196), destacamos que o saber sensível mostra-se primordialmente, um ato prazeroso e, como tal, encarado com suspeição por todo aquele que pensa a educação como uma atividade estóica, dura, áspera, cinzenta e desprazerosa. O “dever antes do prazer”, reza antigo preceito, na certeza de que o dever (de aprender) há de ser incompatível com qualquer fruição prazenteira das coisas do mundo. Sensibilidade e objetividade, por conseguinte, só podem mesmo ser excludentes entre si desde este ponto de vista.

A nosso ver, fica claro, então, que o saber sensível está relacionado com o saber artístico e lúdico, tendo em vista que envolve uma prática com a qual os sentidos do ser humano são postos à prova no viés da sua ação: dos sentidos simples ao composto – ouvir, cheirar, sentir, tocar - sentidos que reverberam na ação do sujeito para generalizar, analisar e compreender, deduzir e imaginar o mundo a sua volta, possibilitando uma aprendizagem significativa, prazerosa, inteira, plena.

Dessa maneira, o saber sensível deve fazer parte do repertório dos saberes pedagógicos de profissionais que atuam desde o segmento da educação infantil até o segmento do ensino superior. Só assim seremos reconhecidos socialmente como sujeitos de conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns

aos outros, como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. (TARDIF, 2002, p.244).

A seguir, trazemos mais informações para a construção dessa teia de informações/concepções e crenças emaranhadas pelas tessituras docentes.

Mel

[...] É isso, eu nunca ouvi falar assim, mas acredito ser sensível, você estar sensível, ter um olhar sensível pra todos os acontecimentos, todas as falas, todos os gestos. Todos os acontecimentos.

Para a professora Mel, o saber sensível está atrelado à sensibilidade que um sujeito tem para o outro, no olhar, na escuta nos acontecimentos, a fim de perceber, nos acontecimentos, nas falas como o outro está.

Águia

[...] Não, ainda não tinha ouvido falar sobre saber sensível, posso pensar aqui na situação da sensibilidade, ou seja, minha ou da criança?[...] Eu acho que eu poderia definir saber sensível como você entender o que está acontecendo, o que está passando naquele momento, da criança, entendeu? Tem essa sensibilidade, entendeu? De você perceber nela qual é a motivação ou então qual é o desânimo, qual é a tristeza, o que está fazendo com que ela tenha aquela atitude naquele momento, seja positiva ou negativa, uma sensibilidade pra atuação na sala, pra sei lá, eu acho que pode ser isso.

Águia traz um conceito muito próximo do lúdico, diferenciando-o na questão da sensibilidade, ou seja, de entender e estar atento ao que está acontecendo com a criança naquele momento, se está desanimada, triste. É preciso ter sensibilidade em detectar o que está acontecendo e colocar-se no lugar do outro; buscar uma solução para motivá-la a fim de que ela saia desse movimento.

Coração

[...] É justamente o que eu falei no primeiro bloco, da questão da sensibilidade do professor. Eu vou muito por essa linha porque eu defendo que o professor precisa estar sensível a toda situação, desde o momento que o aluno chega à sala de aula que ele olha você, já percebe se ele está bem, se está mal, se está suado, precisa tomar um banho, se ele está agitado, também, se precisa de carinho, às vezes chega chorando, então o professor precisa ter esse olhar e, às vezes, no decorrer da confusão do dia a dia, você perde um pouquinho disso, às vezes também você se altera e volta e pensa que não deveria ter feito isso, então isso é uma questão de sensibilidade, de ver o outro, de se preocupar com o outro e de fazer essa criança mais feliz, eu vou por essa linha.

Relata a professora Coração que tal saber está atrelado à sensibilidade do professor em estar atento ao seu aluno, em todos os seus aspectos, desde o momento em que a criança chega ao CMEI. Observam-se as suas necessidades, do que ela está precisando, se está agitada, chorosa, com fome. Enfim, são ações para não perder o fio da meada, já que, normalmente, no corre-corre do dia a dia muitas vezes o professor se perde, altera-se, pratica uma ação menos sensível.

Liz

[...] Saber sensível, assim, especificamente nunca ouvi falar, mas eu acredito que o saber sensível é você saber ver além dos olhos, você saber se colocar no lugar do outro, por exemplo, no momento que você sabe se colocar no lugar do outro, você está, de alguma forma, possibilitando esse saber sensível.

Mesmo nunca tendo ouvido falar nesse saber, ou pensado sobre ele, a professora Liz conceitua-o como ver além dos olhos, colocar-se no lugar do outro. Nesse momento, está possibilitando-se esse saber.

Pérola

[...] Eu acho que está ligado ao emocional, assim, as crianças são diferentes, cada criança tem seu tempo de absorver algo, então eu tenho que ficar ligada, prestar atenção nessa parte da sensibilidade de cada criança pra poder trabalhar, experimentar algo com ela, entendeu? Tem uns que tem a aceitação melhor, têm outros que não. Pra mim o saber sensível é isso, está ligada a parte emocional da criança.

Pérola conceitua esse saber com o foco no emocional, afirmando que as crianças são diferentes no seu tempo e ritmo e personalidade. Acredita que o professor deve prestar atenção na sensibilidade de cada criança, ou seja, no seu estado emocional e na maneira como respondem às situações.

Morena

[...] Eu já ouvi falar sobre escuta sensível [...] O conhecimento, eu tenho conhecimento em psicanálise, já estudei e há algum tempo atrás, preciso retomar [...] Me atualizar, mas o saber sensível eu acredito que esteja bem próximo da escuta sensível, do olhar sensível, da sensibilidade em si, você estar sensível, ser sensível no olhar para uma criança, no escutar uma criança, no sentir uma criança, tocar uma criança, a subjetividade, ter sensibilidade para perceber a subjetividade de uma criança, no olhar, no choro, no movimento do corpo, na fala, porque tem crianças que não falam, não é? [...] o que ela está sentindo, então essa escuta sensível, esse olhar sensível.

No relato acima, a professora Morena sinaliza que a observação é imprescindível, e que o tempo mostrou isso a ela. Identificar o que a criança está sentindo, querendo dizer

através do olhar, do movimento de esconder o rosto, de não falar no momento da rodinha, por exemplo, é algo que suscita do professor um olhar mais sensível. O saber lúdico, pois, é importante, mas o saber sensível, a escuta sensível, esse movimento é mais completo e mais apropriado ao grupo com que ela trabalha. Fica claro, na sua fala, que ela justifica o uso de um ou outro saber de acordo com o perfil da clientela trabalhada, e que, é claro, sua ação está pautada em um conhecimento teórico acerca do desenvolvimento infantil.

Durante o estudo desta pesquisa, percebemos que as falas, relatos/narrativas estavam muito próximos uns dos outros, chegando, em alguns momentos, a uma singularidade. Mas, nos relatos acima, a situação foi categoricamente igual. Em unanimidade, as professoras atrelaram o saber sensível à condição da sensibilidade, afetividade, da escuta atenta, do cuidado com outro. Fica evidente que as professoras colaboradoras fazem parte do “*coro*” que defende e busca na sua ação docente acionar e mobilizar de forma plena o saber sensível, o que vai reverberar na definição dada por D’Ávila (2007): saber sensível, este que pode transformar toda uma roda de práticas mecânicas e sem sentido em um ensino lúdico, que traga, na sua raiz, a dimensão artística que certamente fará brotar os frutos da verdade interna de cada um vivificado em experiências significativas. A inefável arte de ensinar verá então crescer a flor do desejo, o desejo do saber. (2007, p.39)

a) Saber sensível e lúdico na prática pedagógica:

O saber sensível, de acordo com Duarte Jr., refere-se a um saber corporal, intuitivo, ligado às sensações e ao sentimento do sujeito. No plano pedagógico, significa desenvolver a escuta sensível, a percepção acurada do outro. Quanto ao saber lúdico, assevera-nos Luckesi que é uma dinâmica interna à sensação de inteireza e experiência plena perante atividades prazerosas do brincar. Não há uma conceituação muito clara, e, por isso, fica difícil atestar isso na prática pedagógica das professoras colaboradoras. Identificar e reconhecer se elas acionam e mobiliza tais saberes na sua ação docente é o mote deste estudo.

Seguem abaixo alguns extratos dos relatos das professoras colaboradoras no que tange à questão: Existe espaço para o saber lúdico e o saber sensível na sua prática pedagógica?

Mel

[...] Na minha prática em sala de aula? Se há espaço? Tem que ter espaço. E assim, não há uma, um mais ou menos [...] Eu acho que vai de acordo com a ocasião, né? Tem dias que você precisa usar mais a ludicidade ou você, porque você usa os dois a todo o momento [...] é você perceber que aquele aluno tá com uma necessidade ou está precisando de algo ou precisa ser ouvido, chegou sem se alimentar, principalmente na condição que nós trabalhamos [...]Então esse olhar sensível é a todo o momento.

Mel sinaliza que o uso de um ou outro está atrelado ao momento vivido no sentido de que os dois andam juntos. Ela coloca que usa às vezes o saber lúdico mais do que o sensível de acordo com a criança e a situação.

Fica evidenciado no relato acima que a professora enxerga uma diferenciação entre um saber e outro. Para o saber lúdico, há uma conotação do brincar – divertimento. Já o saber sensível é sinalizado como um olhar cuidadoso no sentido de entender e identificar as necessidades das crianças, até mesmo necessidades físicas. Assim, é importante destacar que a visão dicotomizada sobre esses dois saberes muitas vezes é responsável também por práticas disciplinadoras e com cunho de escolarização precoce. Isso pode comprometer o andamento do desenvolvimento infantil no que tange às questões da infância e do universo cognitivo, afetivo, motor e psicossocial, já que as nossas crianças são sujeitos inteiros e não fragmentados.

Professora Águia

[...] É, se você me perguntasse antes da entrevista, eu ficaria meio saber o que falar, mas eu acho que durante essa entrevista a gente pode observar realmente até na minha atitude, no meu falar, naquilo que eu proponho na sala de aula, eu penso que é necessário realmente, esse sensibilidade de que falamos agora, entendeu? Eu acho que é importante ser sensível para as situações, para o outro, para a criança principalmente, é a questão da ludicidade, do brincar, então o docente, ele tem que motivar a criança, tem que ser um professor motivador, então eu acho que através da ludicidade é um caminho

Águia coloca que os dois saberes estão concomitantemente em ação no que se refere ao processo pedagógico, já que no momento que o professor é sensível e busca motivar, entrelaçar os seus alunos, ele usará a ludicidade, tendo em vista que o mundo infantil é muito lúdico. Na medida em que canta, acolhe com o olhar, conta uma história que

tratará através da simbologia determinado assunto, ele está usando o saber sensível e lúdico à menção tempo. Assim, ela não quantifica o que usa mais ou menos, mas, sim, os dois. Justifica que a relação maior e menor entre ambos está atrelada à situação do momento vivido.

Percebemos a ação formativa que muitas vezes se dá, inclusive no momento de reflexão sobre a sua ação pedagógica, pois, no cotidiano, não percebemos os movimentos para essa construção. Nesse sentido, faz-se necessário e é imprescindível o uso do registro diário como um das ferramentas do trabalho pedagógico reflexivo e atento às demandas dos alunos e a sua mesma enquanto professora desse segmento.

Coração

[...] Eu acho que os dois se complementam, tanto o sensível, eu acho que a sensibilidade está sempre com o docente [...] essa questão do saber lúdico e do saber sensível, eu acho que um complementa o outro e você a todo o momento tem que estar usando o saber sensível e a questão da ludicidade, como é uma prática nossa, e é muito aplicado na educação infantil durante a semana, a gente procura usar a ludicidade todos os dias, no contar a história, na hora do parque, na hora da brinquedoteca [...] Mas acredito sim, o uso do saber sensível e da ludicidade a todo o momento, durante a semana.

Segundo a professora Coração, um saber complementa o outro. Assim, o saber sensível deve estar atrelado ao saber lúdico, pois ambos contribuirão na aprendizagem das crianças. Para crianças com questões específicas quanto à aprendizagem, os dois saberes são mais importantes ainda. Nota-se, no discurso de Coração, uma relação muito técnica do saber lúdico com o saber sensível.

Liz

[...] Eu utilizei no caso os dois, porque primeiro eu parto do sensível que é você não saber o que ele quer, qual é a sensibilidade dele no momento, ele quer mexer na massa, ele quer pintar, ele tá disposto a que [...] De repente eu quero que ele vá brincar, mas a sensibilidade na hora não quer, ele quer meu colo [...] então primeiro eu parto do sensível, saber o que nós temos a proposta do dia pra fazer, mas que podemos fazer primeiro? E aí vai acontecendo, então primeiro precisa resolver se o grupo tá todo mundo bem, se tá todo mundo legal, tá bem? [...] Então é primeiro partir do sensível a gente chega ao lúdico num estralar dos dedos.

Afirma a professora Liz que aciona e mobiliza os dois saberes. Inicialmente, traz na sua ação o saber sensível, percebendo, interagindo com a criança a ponto de identificar o

que elas querem. Sendo o universo infantil regado ao brincar, conseqüentemente o saber lúdico vem à tona nesse momento de ação e reflexão.

Pérola

[...] Eu falei que eu já usei muito a afetividade no início, porque foi uma fase muito difícil, então eu me agarrei muito a afetividade, a valorização dessa integração entre mim e eles, entendeu? Passando muito tempo conversando com eles no colo, eles precisaram muito de colo, entendeu? Agora eu utilizo os dois.

Pérola entende esses dois saberes como interligados, pois são acionados e mobilizados pelo professor no cotidiano escolar de acordo com as demandas de cada momento. Cita, como exemplo, que, no momento de uma atividade com demandas da ludicidade, um olhar, um acolhimento com a criança que não se sente inserida ou aceita facilita no processo de escuta das suas necessidades. Portanto, usa concomitante os dois saberes. Inclusive na rodinha, quando todos querem falar ao mesmo tempo, ou não estão mais envolvidos no processo de atenção, o professor precisa ter sensibilidade para não usar um tom na fala mais alto, que, de alguma maneira, cause uma frustração desnecessária na criança.

Morena

[...] Olha, eu acredito que eu utilize os dois, de uma forma até equilibrada, porque hoje na minha prática, a minha vivência com o grupo 2, justamente por isso, [...] requer um olhar mais atento[...] A ludicidade nos solicita, não sou eu nem que, de repente, eu tenho o conhecimento da ludicidade, tenho que levar a minha ludicidade porque é grupo 2, porque é educação infantil, não, as crianças solicitam a ludicidade o tempo inteiro[...] Agora, o olhar, ele fica mais apurado, mais sensível [...]eu me voltei mesmo pra olhar, pra observar, pra perceber em cada criança o seu jeito, a sua personalidade, a sua forma de se expressar porque numa roda de conversa, eu faço a roda de conversa desde o início do ano[...]Há um equilíbrio do lúdico com o saber sensível, mas o grupo 2 especificamente ao meu ver está mais ligada nessa questão da escuta sensível, do olhar sensível.

Morena busca o equilíbrio entre ambos, mas fica claro que o acionamento de um ou de outro está atrelado à questão do perfil do grupo. No caso atual (Grupo de 02 anos), ela sugere mais o uso do saber sensível, e diz que isso está atrelado à relação da escuta sensível, do olhar sensível.

O saber sensível está no nosso cotidiano, no senso comum, faz parte das nossas tradições. São os saberes múltiplos, que podem ser capazes de proporcionar o

reencontro da essência perdida ao longo da vida. Assim, o saber é corporal, pela capacidade humana de sentir com o corpo; tudo é apreendido primeiramente pelos sentidos, pois ao olhar, tocar, cheirar, ouvir, saborear, o corpo dá conta desses registros. É um saber entranhado no organismo por ser muito mais que habilidades. É uma sabedoria incorporada a ele que Duarte Junior (2006) aborda como um fundir-se ao corpo, um saber que está integrado nele como uma qualidade. Nos quatro relatos acima, percebemos que todos comungam da assertiva de Duarte Jr. (2006) quando ele afirma que o saber sensível está no nosso cotidiano, no senso comum, faz parte das nossas tradições.

O conhecer é uma coisa apenas mental, intelectual, ao passo que o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente. Partindo desse caleidoscópio, notamos nos relatos das professoras, bem como nas observações realizadas, que a Ludicidade está no discurso como uma ação importante, e que tem como funcionalidade o brincar – usado como instrumental e pedagógico. Mesmo quando revelam na fala que a ludicidade é diversão, prazer e alegria, isso é acionado de forma muito dicotômica, pois, em alguns momentos permitem que as crianças estejam por inteiras nas atividades lúdicas, o que vai ao encontro da concepção de ludicidade defendida por Luckesi (2004) : inteireza e plenitude.

Há um momento muito linear entre ambas, pois buscam conter os possíveis “excessos” das crianças no movimento de entregar-se às atividades como vivência lúdica. Eles pouco se entregam em alguns momentos se permitem, mas quase sempre há uma necessidade de controle. Acreditamos que isso esteja atrelado à falta de estudos mais profícuos acerca dessa temática.

Categoria 5

O Perfil do (a) Professor (a) da Educação Infantil

Em nossa realidade, a Educação Infantil, qualificada como primeiro degrau da Educação Básica, sugere desafios a serem enfrentados pelas instituições. Talvez o maior seja a compreensão do educar, do ensinar e do aprender desenvolvida com base em um

olhar que não separe as atividades de cuidado das atividades consideradas pedagógicas e, ao mesmo tempo, mostre a intencionalidade educativa delas.

Nesse contexto de proposições, educar na Educação Infantil significa proporcionar situações de cuidado, de brincadeiras, de interação educador-criança e criança-criança. O professor, nessa etapa, caracteriza-se como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Precisa ouvir e sentir as crianças, saber o que pensam, observar do que brincam e como brincam; entender as suas concepções, o seu desenvolvimento. Nessa fase, inicia-se a formação do ser humano sensível, com uma base de valores que proporcionarão às mesmas a busca e a vontade de aprender, mas também de ser.

Nesse sentido, trazemos Kramer (2005), o qual afirma que, aos professores da Educação Infantil, é imprescindível que sejam profissionais dinâmicos, afetivos, que gostem de brincar, conheçam as características das crianças, estudem e investiguem sobre seu desenvolvimento; que sejam capazes de sintonizar-se com as necessidades delas, ampliando sua curiosidade e leituras de mundo.

Finalizando nosso Caleidoscópio, partimos para a análise da última categoria desse estudo. Para tanto, trazemos os relatos abaixo das professoras colaboradoras no intuito de tecer sobre o perfil da professora da Educação Infantil no contexto de um CMEI.

Mel

[...] Com certeza seria Mel [...] Eu acredito na educação e sou apaixonada pela educação. Quando você tem paixão por alguma coisa, você vive aquilo, você busca melhorar a cada dia, então um profissional eu acho que seria como eu já coloquei no início, investigador, comprometido, afetivo, principalmente como eu tava dizendo, de trabalhar com o CMEI, sensível, estudioso [...] você tem que buscar essa proposta de atividade não só pensando no aluno, mas pensando em você também, para que você seja também motivado a todo o momento a estar, a gostar do que faz, a ter interesse por aquilo que está fazendo e eu tenho interesse por educação, às vezes as pessoas me perguntam - “porque você não sai?” -, eu gosto disso. [...]

A paixão pela educação mobiliza a ação pedagógica de Mel. A mesma sugere que todo profissional precisa ter paixão pelo que faz, pois, assim, buscará melhorar sempre sua prática pedagógica. Nesse sentido, é preciso ser investigador. Pensamos que ela quis dizer pesquisador, comprometido, afetivo, e, principalmente, sensível. Gostando do que

se faz, pesquisar-se-á como a criança aprende e sobre todo o universo que passa pela sua trajetória formativa pessoal, afetiva, cognitiva e motora. Ela sinaliza ainda que a proposta de trabalho e do planejamento deve estar atrelada não só às crianças, mas também ao professor no sentido de provocar vontade, espírito inquiridor para que todos possam sentir prazer.

Águia

[...] É, se você me perguntasse antes da entrevista, eu ficaria meio saber o que falar, mas eu acho que durante essa entrevista a gente pode observar realmente até na minha atitude, no meu falar, naquilo que eu proponho na sala de aula, eu penso que é necessário realmente esse sensibilidade de que falamos agora, entendeu? Eu acho que é importante ser sensível para as situações, para o outro, para a criança principalmente, é a questão da ludicidade, do brincar, então o docente, ele tem que motivar a criança, tem que ser um professor motivador, então eu acho que através da ludicidade é um caminho.

Inicialmente, Águia sente dificuldade em traçar um perfil, inclusive sinaliza que antes da entrevista ficaria em dúvidas. Contudo, depois desse movimento de pensar sobre as questões anteriormente tratadas, e, portanto, da sua ação pedagógica, acredita que um dos elementos imprescindíveis seria a sensibilidade; ou seja, estar sensível à criança e às situações por elas vivenciadas. Nesse contexto, a ludicidade seria outro aspecto a ser valorizado e acionado na ação docente, tendo em vista que o prazer de brincar, ouvir histórias, cantar e receber carinho, afeto pode contribuir significativamente na aprendizagem. Inclusive, ela retrata que, mesmo não havendo no acervo da escola brinquedos industrializados, ou em quantidade suficiente, é importante que o professor crie, use a imaginação através de sucatas a fim de proporcionar às crianças o acesso às brincadeiras e brinquedos lúdicos.

Coração

[...] Em primeiro lugar, eu acredito que esse profissional tem que gostar do que faz, em todas as áreas você tem que gostar realmente do que faz, você tem que estar aberto ao aprendizado, se você não conhece a área, eu tomo como base a minha experiência, que a educação infantil e todo esse universo é uma coisa que eu gosto de fazer, como eu falei, não é o meu planejamento de vida lá para o futuro, mas eu me sinto muito bem aqui no CMEI e acho que o profissional que se proponha a estar no CMEI, ele tem que estar aberto a todas essas questões, da sensibilidade, da ludicidade, do viver e aprender, a fazer cursos, a também ser estimulado. O profissional também precisa ter o seu momento de pesquisa.

Antes de sinalizar o perfil do professor da Educação Infantil, Coração traz uma sugestão para o curso de graduação em Pedagogia. Ela sugere que a Ludicidade seja inserida na grade curricular, a fim de proporcionar um conhecimento mais prático aos futuros professores. A seguir, traz como uma condição *sine qua non* gostar do que se faz, ou seja, gostar de ensinar e trabalhar com crianças. Estar aberta à aprendizagem, ser uma pessoa aberta a todas as questões por ela sinalizadas, tais como a da sensibilidade, da ludicidade, do viver, do aprender. Para ela, é preciso que o educador busque mais formação em cursos, e, especialmente, insira a pesquisa na sua formação docente. Por fim, estar comprometido com o que se faz.

Liz

[...] Eu acho que primeiramente ele tem que gostar de criança, ser criança que a maior parte do tempo aqui é o que a gente faz[...] Então é ser criança, gostar de ser criança [...] que a gente tem que estar sempre pesquisando, se não a gente fica no tempo da pedra, então tem que ser um pesquisador nato[...] precisa ser um ouvinte, ouvir os seus alunos, saber ouvir e saber ser esse profissional, quando eu digo saber ser, é saber buscar não só o conhecimento apropriado para atuar, mas saber ser a pessoa que ele precisa ser para trabalhar com criança.

Para a professora Liz, uma das características específicas e imprescindíveis é gostar de criança, entrar na sintonia do mundo infantil, conhecer o desenvolvimento infantil e suas características próprias, buscando pesquisar sobre a sua linguagem, as novas tecnologias, a legislação e tudo que envolva o seu trabalho e o seu desempenho. Ela traz a especificidade do autismo, que agora faz parte do universo da sua sala de aula. Isso fez com que ela fosse buscar o conhecimento mais detalhado sobre essa questão, a fim de auxiliá-la na sua ação pedagógica, e, é claro, no desenvolvimento da criança. Outra característica é saber ouvir as crianças de forma acolhedora e afetiva.

As quatro professoras asseveram que o perfil da professora da Educação Infantil perpassa por vários segmentos. Dentre eles, um é preponderante: a identificação com a docência; ou seja, gostar do que se faz. Em seguida, vem a questão do conhecimento teórico formulado a partir da formação inicial; posteriormente, vêm os saberes já sinalizados ao longo dessa pesquisa – saber disciplinar, curricular, pedagógico, lúdico, sensível. Notamos, então, que a busca pela profissionalização e identidade docente faz-se presente nas narrativas das professoras colaboradoras.

Podemos retratar essa assertiva através de Leão (2005):

“Assim, a definição de que a função do/a professor/a é transmitir saberes e proporcionar possibilidades de apropriação e construção de conhecimentos envolve mais do que apenas dominar os conhecimentos a serem transmitidos, especialmente quando nos referimos a professores/as de Educação Infantil. A transmissão envolve outras questões: Como? Para quem? Por quê? E a respostas a essas questões remete aos demais saberes docentes.” (LEÃO, 2005, Teias, ano seis, nº 11-12)

Pérola

[...] Ele precisa ser um profissional compromissado e consciente de que ele precisa. é trabalhar com essas crianças as habilidades necessárias no qual elas venham desenvolver os elementos básicos para a constituição do ser humano que são as questões cognitiva, afetiva e a questão psicomotora. [...]

Nesse item, a professora Pérola ficou um pouco indecisa e trouxe inicialmente respostas evasivas. Posteriormente, sinalizou que o professor da Educação Infantil precisa ter os saberes profissionais e docentes, destacando que os profissionais seriam o saber ético e o do compromisso com seu trabalho. O saber docente estaria focado no saber afetivo, no compromisso e na responsabilidade com as crianças.

Trazemos Pimenta (2009) para compor a assertiva do relato acima, quando ele nos diz: “... revela que há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (p. 24).

Professora Morena

[...] Bom, em primeiro lugar o respaldo teórico, acadêmico, são informações, como eu tinha dito no início conhecer como acontece o desenvolvimento infantil, ter noção de como é que se dá esse desenvolvimento infantil para poder trabalhar e chegar com mais segurança em sala de aula e gostar de trabalhar na educação infantil [...] Gostar de criança [...] É, estar disponível porque criança da educação infantil, ela nos solicita o tempo inteiro, estar disponível para essas crianças, além disso, ter muito amor por elas, ser uma pessoa afetiva porque elas demandam carinho, colo, acolhimento, conchego, o afeto, elas vem muito carentes disso, passam o dia inteiro longe da mãe da família então, de certa forma, a gente passa a representar esse ponto de segurança para elas, esse ponto de equilíbrio.

Morena traz à tona diversas habilidades que devem constituir o perfil do professor que vai atuar na Educação Infantil como um todo, e, em especial, no contexto de um CMEI.

Inicialmente, ter um respaldo teórico, acadêmico, com informações que versem pelo universo do desenvolvimento infantil para que o profissional saiba como chegar com mais segurança em sala de aula a fim de interagir com as crianças. Trata-se da questão da afetividade e do gostar de criança, de estar com elas; de estar disponível, no sentido amplo da palavra mesmo, pois trabalhar com crianças pequenas demanda esforço, amor, carinho, colo, acolhimento e aconchego. São esses conhecimentos, saberes e atitudes que contribuem para uma ação que possa, com carinho e afeto, ajudá-las na construção de saberes teóricos e práticos da vida humana, como respeito, limite, regras de socialização e construção de procedimentos que farão parte da vida deles ao longo da trajetória estudantil e pessoal.

Na visão do último relato, a professora traz à tona os saberes profissionais e pedagógicos como suporte da formação, e, portanto, da construção identitária da professora da Educação Infantil. Sinaliza e reafirma a importância do saber lúdico e do saber sensível para compor o perfil adequado e mais próximo do que ela acredita e, ao mesmo tempo, procura ser. A docência é essencialmente uma atividade de serviço. Além do mais, o professor, além de especialista em uma área do saber, é um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano, o que implica um desempenho intelectual, técnico e cívico, construído no compromisso com os outros. (Formosinho, 2000).

8 - Considerações Finais

“até que o condutor me bateu no ombro: Fim de linha, seu moço.”

Mário Quintana

Fim de linha?! Início de outras tantas linhas, outros pensamentos, possibilidades de caminhos... Hora de refletir sobre a aventura da pesquisa e andanças pelos teóricos e pelas práticas, pelo campo. Com já diz a canção, “nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia”. É com esse sabor de transitoriedade que percorremos as palavras nestas últimas páginas.

Nas páginas passadas, a pergunta que fez surgir a proposta deste trabalho - “Quais os saberes pedagógicos acionados e mobilizados pelas professoras da Educação Infantil do CMEI Lírio do Vale no contexto das suas práticas pedagógicas?” - foi sendo pouco a pouco desvelada. Junto a essa questão, emergiu uma ou pergunta: “Dentro desses saberes, há espaço para o saber lúdico e para o saber sensível?” Nesse sentido, é importante destacar que uma pesquisa que investiga acerca dos saberes pedagógicos não se esgota na escrita de um trabalho como este, reafirmando-se, pois, que este não é o fim da linha.

Neste último tópico que encerra o relato da pesquisa, olhamos para tudo que foi construído e visualizamos que a dinâmica do movimento histórico continua transformando o campo a que tivemos acesso. As informações contidas aqui não passam de uma fotografia do tempo em que estivemos no campo empírico, pois o brincar, a ludicidade, a formação docente na Educação Infantil e seus saberes, tudo isso está o tempo todo em movimento, no sentido das mudanças e conquistas que foram concebidas.

Assim sendo, traçamos nossas conclusões. Como a pesquisa e seus achados não se esgotam aqui, trazemos à baila a questão da identificação dos saberes pedagógicos necessários ao professor da Educação Infantil, dentre eles, o saber lúdico. No contexto do cotidiano escolar da Educação Infantil, em muitas práticas docentes, o que vemos é

uma ação de escolarização precoce junto às crianças atendidas ou uma ação muito focada no cuidado, numa prática de natureza assistencialista. Na contramão, verificamos que há um movimento intenso de valorização dos profissionais que atuam nesse segmento, bem como um novo olhar para as crianças, sua infância, e, portanto, sobre a Educação Infantil.

Com esse cenário explicitado ao longo da pesquisa, podemos inferir que a linha histórica levantada no estudo nos conduziu à identificação de saberes pedagógicos construídos pelas professoras pesquisadas, como bem reafirmou o olhar sensível e cuidadoso para o desenvolvimento de suas práticas, tanto quanto para o reconhecimento de seus direitos mais básicos como sujeitos históricos e sociais.

A experiência de estar no CMEI Lírio do Vale, vivenciando o dia a dia e, em paralelo, percorrendo os referenciais teóricos que balizaram a pesquisa, leva-nos à percepção de que havia uma preocupação exagerada em compor um ambiente de muitas ações ditas artísticas cunhadas numa possível ludicidade. Mas, ao mesmo tempo, por conta dessa preocupação, vimos muito mais atividades pensadas pelas professoras, nas quais as crianças eram vistas como coadjuvantes.

No desvelar desse caleidoscópio, encontramos imagens/fotografias a partir das quais pudemos revistar os pontos que compuseram esta pesquisa. Deparamo-nos com uma série de possibilidades de construção e (re) construção do conceito de ludicidade na Educação Infantil. As vozes das professoras, ditas e escritas, foram delineando / tecendo algumas imagens/fotos e desvelando o que pensam sobre ludicidade. Relembramos os autores trazidos/evocados para tecer esse diálogo neste trabalho. Recordamos, refletimos e repensamos sobre conceitos e as ideias aqui tratadas.

Ao analisarmos os estudos produzidos nos últimos tempos no Brasil sobre Educação Infantil e Infância, verificamos que as falas dos sujeitos carregam marcas históricas que se traduzem em concepções sociais que se perpetuam nos discursos e práticas dos professores de Educação Infantil em geral. Entendemos que houve avanços significativos na (re) conceituação sobre a infância e, portanto, sobre Educação Infantil.

Nunca se estudou, pesquisou e se falou tanto sobre a criança, infância e o sistema educacional atrelado a ela. Nesse sentido, percebemos, durante o retrato dessa trajetória histórico-social, que, no cenário atual, emerge um novo olhar para as nossas crianças e o universo que as envolve. Kramer (2005) já nos dá pistas desse “olhar”, considerando as crianças como sujeitos sociais e históricos na atualidade.

Com esse cenário explicitado ao longo da pesquisa, podemos inferir que esse novo olhar sobre o mundo infantil reverberou significativamente, inclusive, com respaldo legal e normativo sobre as questões de atendimento às crianças, e, conseqüentemente, sobre a formação docente. Sabemos que ainda estamos longe de compor um quadro que contemple as necessidades cognitivas, motoras e sociais das nossas crianças, mas os primeiros passos já foram dados.

Não estamos fechando os olhos para as grandes lacunas que ainda persistem nesse cenário, em especial, aos aspectos da formação docente e da sua prática. Emergem dessa problemática a urgência em se discutir, com mais profundidade, os saberes pedagógicos, tendo em vista que, entendendo e percebendo os saberes necessários a uma prática pedagógica sensível e lúdica, estamos tratando da formação desse profissional ancorada no tripé da educação infantil: cuidar – educar –brincar. Assim, faz-se uma correlação com a tríade que estrutura o conceito de ludicidade por nós defendido: sentir - pensar – agir.

Percebemos, durante a análise dos dados, assim como nos momentos de observação, que a conceituação das professoras colaboradoras acerca da ludicidade está carregada de marcas históricas que se traduzem, inclusive, pelo uso da própria palavra ludicidade – que esteve, e ainda está relacionada à ação do brincar, brincadeiras, jogos, brinquedos, divertimento e recreação.

Nos estudos teóricos realizados, percebemos que, historicamente, o conceito de ludicidade é recorrentemente relacionado ao conceito do brincar, o que, de certa maneira, foi durante muito tempo visto e inserido nas instituições de atendimento para crianças pequenas de forma marginalizada. Posteriormente, as visões foram

modificando-se, passando por diversas acepções: romântica, assistencialista, educativa etc.

Importa observar aqui que, no que tange à ludicidade, ocorreu também uma trajetória histórica similar à da Educação Infantil. Nessa linha temporal, o conceito do lúdico foi tratado pela ótica histórico-cultural (HUIZINGA, 2005); histórico-social (BENJAMIN, 2005); sociológica (KISHIMOTO, 2007; BROUGÈRE, 1997); ou com características terapêuticas (WINNICOTT e KLEIN, 1975).

Quanto à formação de professores da Educação Infantil, evidenciamos que historicamente não havia um reconhecimento desse profissional, pois os dados levantados nos mostram que, inicialmente, qualquer um podia atuar/trabalhar no atendimento de crianças. Nos anos de 1990, houve um movimento de melhoria para a Educação Infantil, implicando, conseqüentemente, em uma real necessidade para se definir um novo perfil para esse profissional. A concretude dessa mudança ocorre através da Lei nº 9394/96, no Art.º 60 que trata da formação de professores (MEC – BRASIL, 1996).

Comungamos com Aquino (2005), quando assevera:

Assim, a definição de que a função do/a professor/a é transmitir saberes ou proporcionar a possibilidade de apropriação e construção de conhecimentos envolve mais do que apenas dominar os conhecimentos a serem transmitidos, especialmente quando nos referimos a professores/as de Educação Infantil. A transmissão envolve outras questões: Como? Para quem? Por quê? E a resposta a essas questões remete aos demais saberes docentes. (Aquino, 2005, p. 06).

Portanto, traçar o cenário de um CMEI e as concepções das professoras sobre a ludicidade no espaço escolar e no cotidiano da sua prática foi muito enriquecedor. Evidenciamos que as professoras colaboradoras, na sua grande maioria, têm um discurso acerca da ludicidade como elemento inerente à Educação Infantil e ao universo das crianças. Esse conceito está ancorado numa visão instrumental e pedagógica do brincar e do lúdico. O que presenciamos no dia a dia do contexto escolar foram ações e

situações em que o brincar, a brincadeira, o jogo e arte estão sim, de fato, no cotidiano desse CMEI, mas o engajamento, por parte das docentes, é visto como uma ferramenta de trabalho pedagógico. É normal usar o brincar para controlar as crianças, deixá-las em uma situação de tranquilidade, a fim de permitir ao docente dar conta de outras demandas pedagógicas, muitas vezes burocráticas. Percebemos também que, mesmo no parque ou na brinquetoteca, as crianças brincam livremente e as professoras observam. Outra situação que nos chamou bastante atenção foi a maneira como são conduzidas as atividades pedagógicas dentro do espaço escolar, tais como hora do banho, do sono e da alimentação. O que pudemos perceber é que nesse movimento a participação das professoras é extremamente de controle e guarda. Numa das observações junto à professora Liz, pudemos notar uma ação condizente com a perspectiva da ludicidade, em que o entrelaçamento entre o pensar, sentir e agir faz-se presente. Vale destacar que essa mesma professora demonstrou muita dificuldade em conceituar o que seria ludicidade quando indagada na entrevista, assim como em relação ao saber lúdico. No entanto, demonstra que, de fato, aciona e mobiliza na sua prática pedagógica o sentido de inteireza, plenitude, prazer, diversão, sensibilidade e intuição, em especial uma escuta sensível junto às crianças.

Mesmo nas atividades denominadas de arte, tais como pintura, colagem, recorte e desenho, presenciamos as professoras cantando, brincando, inclusive trazendo todo um aparato de opções em matérias físicas e pedagógicas. O que sentimos, entretanto, é que uma ou outra professora se entrega à atividade na perspectiva de interagir com as crianças. O que há, e de forma preponderante, é uma preocupação constante em fazer “direito”, em terminar no tempo previsto; logo em seguida, as crianças são levadas a outra atividade a fim de dar continuidade ao trabalho pedagógico. O deleitar-se no prazer de descobrir, experimentar, saborear, curtir, tentar, refazer é sempre determinado, pelo tempo – que é estipulado pelo docente. Em algumas situações, as professoras até entram na brincadeira e divertem-se, mas sempre preocupadas com o tempo, com o controle do espaço, dos conflitos e das possíveis “teimosias”.

Destacamos o trabalho de quatro professoras por considerarmos que estão mais próximas dos conceitos defendidos pelos teóricos eleitos por nós para esse estudo no

que se refere à concepção de ludicidade e ao saber lúdico. Evidenciamos que, mesmo com ações controladoras, elas buscam entoar um “*coro*” ao divertimento, ao prazer e à alegria, interagindo com as crianças. Em outras situações, acionam sempre o saber lúdico (trazendo atividades que proporcionem certo prazer e divertimento às crianças); e o saber sensível (quando a atividade corporal e intuitiva esteja presente) na sua prática pedagógica. É importante sinalizar que as atividades são pensadas com cuidado e na perspectiva de atender às demandas cognitivas, físicas e motoras das crianças, porém, as professoras não têm a visão de corporeidade que temos no teor do saber lúdico (Luckesi, 2000), e no saber sensível (Duarte Jr., 2006).

Temos duas outras professoras que, mesmo relatando na entrevista uma possível ação lúdica que contemple o que o nosso arcabouço teórico defende, não observamos em suas aulas uma prática condizente com o que disseram, pois usam as atividades lúdicas numa perspectiva estritamente instrumental e de controle disciplinar de grupo. Evidenciamos também que em nenhuma das atividades observadas percebemos uma entrega plena e inteira das docentes. O que vimos é que estão sempre em uma posição de controle e/ou de observação. Na roda de conversa, nas atividades do parque e até mesmo na brinquetoteca ficam numa posição distante das crianças, respondendo apenas quando são solicitadas. Vale ressaltar que uma dessas professoras tem no seu grupo de alunos uma criança que demonstra ter uma necessidade especial, ou seja, um cuidado mais específico, mas que não foi diagnosticado por um especialista. É uma criança que solicita o tempo todo, a atenção da professora, quer colo constantemente. Segue a professora para onde ela vá e quer ficar de mãos dadas o tempo todo. Nesse sentido, só a essa docente consegue colocá-la para dormir, comer etc. Enfim, percebemos que há uma sensibilidade por parte dessa profissional que busca cuidar dessa criança, mas falta uma visão mais ampla, mais sistemática de um trabalho pedagógico lúdico. O saber lúdico e o saber sensível defendido por Duarte Jr (2006) e Luckesi (2000) não se fazem presentes na sua ação pedagógica. Essa situação demanda, a nosso ver, um acompanhamento e uma reflexão por parte tanto do corpo docente do CMEI, quanto dos órgãos que assumem o acompanhamento pedagógico, como o CRE e o CENAP.

Este trabalho privilegiou os saberes pedagógicos; dentre eles, o saber lúdico e o saber sensível como categorias a fim de desenhar o emaranhado desse caleidoscópio sobre quais os saberes acionados e mobilizados pelas professoras desse CMEI durante o seu cotidiano escolar. Sendo assim, constatamos que a ludicidade está presente na ação pedagógica das professoras pesquisadas, porém muita mais como um artefato pedagógico do que como uma atividade através da qual a experiência de plenitude interna do sujeito esteja presente. Evidenciamos, também, que a sensibilidade e a escuta sensível são ações mobilizadas pelas professoras no cotidiano escolar do CMEI, pois estão sempre atentas e preocupadas em suprir as necessidades cognitivas, físicas e afetivas das crianças, mas sem uma mobilização interna delas durante as atividades. Na verdade, há um distanciamento entre o pensar, sentir e fazer das professoras nas suas práticas pedagógicas. Ou seja, as professoras estão preocupadas e atentas às necessidades das crianças, mas não se entregam ou não se permitem vivenciar a atividade junto com as crianças. Isso equivale dizer que realizam atividades cunhadas na ludicidade, mas não como vivência lúdica.

Contudo, acreditamos na transitoriedade das coisas; acreditamos que as ações se ressignificam. Chegamos ao “fim” sabendo que o que foi estudado não termina por aqui. Conforme já explicitado por Mário Quintana (2008), na sua ‘ A leitura interrompida’:

A nossa vida nunca chega ao fim. Isto é, nunca termina no fim.

É como se alguém estivesse lendo um romance e achasse o enredo enfadonho e, interrompida, com o bocejo, a leitura, fechasse o livro e o guardasse na estante.

E deixasse o herói, os comparsas, as ações, os gestos, tudo ali esperando...

Como naquele jogo a que chamavam brincar de estátua.

Como num filme que parou de súbito.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M.E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional, 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

AQUINO, L. Profissional de Educação infantil; Um estudo sobre a formação de educadoras da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado em educação. Niterói: UFF, 1995.

ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, M.C.S. Por Amor e Por Força: Rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições70, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, do ano de 1996.

BENJAMIN, W. A criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 2002.

BRASIL MEC/SEF. Referenciais para a formação dos professores. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Justiça, Ministério da Ação Social/ CBIA – Centro Brasileiro para Infância e a Adolescência e UNICEF: Declaração dos direitos da criança, Lei 20 de novembro 1959. Disponível em: <[HTTP://WWW.unicef.org/brzil/dir-cri.htm](http://www.unicef.org/brzil/dir-cri.htm)>. Consulta: 12/12/11.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente; Brasília, Diário Oficial, Imprensa Nacional, 16/07/1990.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. MEC/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CEB nº 01 de 07 de abril de 1999.

_____. MEC/CNE, Parecer nº 05/2006. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília.

BOURDIEN, P. O Poder Simbólico. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BROUGÈRE, G. Jogo e Educação. Porto Alegre; Artes Médica, 1998.

BRZEZINSKI, I. Pedagogia, Pedagogos e formação de professores. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. A Legislação, as Políticas Nacionais de Educação Infantil e a Realidade: encontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org) Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção questões de Nossa época, v.98).

CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

D'ÁVILA, C.M. Eclipse do Lúdico. IN: D'ÁVILA, M.C. (Org.) Educação e Ludicidade. Ensaios 04. Salvador: UFBA/FACED/GEPEL, 2007.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai: In: Revista Em Aberto, Brasília, v,n. 73p. 11 – 161, julho, 2001.

DUARTE, J.J.F. O Sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 4ª edição: Criar Edições, Curitiba, 2006.

FARIA, A.L.G e MELLO, S.A (Orgs.) Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____ e PALHARES, S.M. (Orgs.) Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GAUTHIER, Clermont (Org.) Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed Unijuí, 2006.

GOMÉZ, A P. O Pensamento Prático do Professor – a formação do professor como profissional reflexivo IN NOVOA, Antonio (Coord.) Os Professores e sua formação. 3ª. Ed. Nova Enciclopédia, 1999.

GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de professoras na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2009.

HOUAISS, A. Dicionário da Língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetivo, 2005.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: Vidas de Professores. 2ª. Ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e Desencontros na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org) Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e educação. Ed 5, São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação. 11ª Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

KUHLMANN, J. M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre, Mediação, 2006.

_____.
KRAMER, Sonia. (Org.) Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Com a Pré- Escola nas Mãos. São Paulo: Ática, 1984.

LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática – o campo investigação da pedagógica e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, C.C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. 2000. Disponível em WWW.luckesi.com.br. Acesso em 10 de novembro de 2011.

_____. Estados de Consciência e atividades lúdicas. IN: PORTO, B.S. (Org.) Educação e Ludicidade. Ensaio 03. Salvador: UFBA/FACED/GEPEL, 2004.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação. Salvador: Edufba, 2000.

MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org) Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCÍLIO, M.L. A Roda dos Expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, M.C. (Org.) História Social da Infância no Brasil. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 53 – 79.

MATURAMA, H.R; VERDEN-ZOLLER, G. Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano: São Paulo: Palos Athena, 2004.

MORIN, Edgard. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOYLES, J.R. Só Brincar; O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

NOVOA, Antonio (coord.) Os Professores e sua formação. 2ª ed., Lisboa Codex – Portugal: Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e as histórias de sua vida. In: Vidas de Professores. 2ª. Ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA – FORMOSINHO, Júlia. (Org.) Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Ramos Zilma. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTAL, A. O Rigor No Outro. IN: MACEDO, R. (Org.) Um Rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas. Salvador. EDUBA, 2009.

PRIORE, Mary, Del (Org.). História da Criança no Brasil. São Paulo, Editora Unesp/ Editora Contexto, 2002.

QUINTANA, M. Quintana de Bolso: rua dos cataventos e outros poemas. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SANTOS, S.M.P. O lúdico na Formação do Educador (Org.) Petrópolis: Vozes, 1997.

SEIXAS, M. L. C. A práxis nossa de cada dia: significados da experiência refletida e da reflexão experienciada. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2006.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 2000.

_____ & LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.) Formação de professores: políticas e debates. São Paulo, Papirus, 2002.

_____ & d'Àvila, Cristina Maria (Orgs.) Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

VYGOTSKY, L.S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. IN: A formação social da mente. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, G. Brincar na Pré- Escola. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Zahor, 1975.

ZABALA, A. A Prática Educativa. Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL

Dados de Identificação

Professora:

Faixa Etária:

Salário:

Carga-Horária:

Tempo de trabalho na Rede/CMEIS:

Formação: Graduação/Instituição/Ano: Pós - Graduação/Instituição/Ano:

Sobre Saberes Profissionais:

O que você entende por saberes profissionais e saberes docentes?

Para você há uma diferença? Qual seria?

Quais os saberes que você mobiliza/aciona no desenvolvimento da sua prática pedagógica?

Defina quais os saberes profissionais /docentes necessários a um professor que atua no segmento da educação infantil.

Sobre Ludicidade:

O que é Ludicidade para você?

A Ludicidade está presente em sua vida? Em suas aulas? Como?

Qual a importância da ludicidade na vida do ser humano?

Você já viveu alguma experiência lúdica durante a sua formação docente? Qual?

Como você se sentiu? Que imagens, recordação você guarda desse momento?

O que entende por saber lúdico?

Qual a importância do saber lúdico para a docência?

Aprecia o saber lúdico em sua prática pedagógica? De que forma?

Você se considera possuidora de um saber lúdico?

Sobre Saber Sensível:

O que você entende por saber sensível?

Qual a importância do saber sensível no exercício da docência?

Dentre os saberes que você mobiliza/aciona no seu cotidiano pedagógico há espaço para o saber lúdico e sensível? Qual você utiliza com mais frequência? Por quê?

Defina um perfil adequado para um profissional docente atuar na educação infantil, e em especial no contexto de um CMEI.

II ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS PROFESSORAS DO CMEI LÍRIO DO VALE – CRE/PIRAJÁ-SALVADOR.

ELABORAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO

Descrição do Sujeito:

Reconstrução dos Diálogos:

Descrição do Local:

Descrição de eventos especiais:

Descrição da atividade do dia:

A Professora utiliza de um Plano de Aula/Planejamento:

Nas Atividades Propostas há indícios da Ludicidade no Contexto Pedagógico:

Quais as ações mobilizadas e acionadas (princípios / valores e preposições) pelas professoras junto às crianças nos seguintes espaços e momentos:

Roda de Conversa.

Atividade Pedagógica dirigida em sala de aula.

Atividades livres (parque e banho de sol, área externa e varanda, brinquedoteca, etc.).

Hora do Banho, refeição e sono.

Hora de contar e ouvir histórias.

No acolhimento (chegada) e na Saída das crianças.

Situações de conflitos entre criança-criança, criança e adulto, pais e professores.

Os Temas e assuntos que emergem do diálogo estabelecido entre a professora e as crianças nos apresenta que tipos de saberes.

A Professora usa o Registro Diário como ferramenta de reflexão e sistematização da sua ação pedagógica no cotidiano escolar.

Como a professora conduz a relação Teoria e Prática no cotidiano escolar.

Quais as ações acionadas e mobilizadas pela professora no cotidiano escolar no que diz respeito às brincadeiras propostas pelas crianças.

Qual o espaço e o papel da ludicidade na ação docente da professora.

I) Contextualização Geral da Instituição Educacional

. Organização Administrativa e de Apoio Educacional

. Organização Pedagógica

. Perfil Docente e Discente

. Forma de relação da unidade: com os sistemas e com as famílias. O Projeto Educativo e Pedagógico. Documentos Legais e Formativos.

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DO CMEI LÍRIO DO VALE CRE PIRAJÁ

MATERIAL PARA SER UTILIZADA EXCLUSIVA NA COLETA DE DADOS PARA CONSTRUÇÃO DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA CONCEIÇÃO SOBRAL VEICULADA AO PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACED/UFBA 2010.

PERGUNTAS:

NOME

COMPLETO: _____

ESTADO CIVIL: SOLTEIRA () CASAD () DIVORCIADA () UNIÃO ESTAVÉL

() OUTROS ()

FILHOS: SIM _____ NÃO _____ QUANDOS _____ IDADES ()

FORMAÇÃO:

GRADUAÇÃO _____

INSTITUIÇÃO _____

ANO DE CONCLUSÃO: _____

PÓS-GRADUAÇÃO:

ESPECIALIZAÇÃO () MESTRADO () DOUTORADO ()

INSTITUIÇÃO: _____

ANO DE CONCLUSÃO: ()

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE GERAL _____

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL _____

TRABALHA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO HÁ QUANDO TEMPO _____

TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE NO CMEIS

QUAL O MOTIVO DE ESCOLHER O CMEI PARA ATUAR:

QUAL O SEU CONCEITO DE INFÂNCIA

PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO INFANTIL

UTILIZA PLANEJAMENTO DIDÁTICO PARA ORGANIZAR SUA AÇÃO DOCENTE:

() SIM () NÃO () GERALMENTE () ÀS VEZES

TRABALHA COM PROJETOS DIDÁTICOS: () SIM () NÃO () GERALMENTE () ÀS VEZES

FAZ PLANO DE AULA:

() SIM () NÃO () GERALMENTE () ÀS VEZES

COM QUE FREQUÊNCIA _____

QUAIS OS INSTRUMENTOS QUE UTILIZA NO SEU PLANEJAMENTO (LIVROS DIDÁTICOS, SEQUÊNCIA DIDÁTICAS, REVISTAS PEDAGÓGICAS, ETC).

UTILIZA REGISTRO DIÁRIO DAS AULAS:

() SIM () NÃO () GERALMENTE () ÀS VEZES

O QUE PENSA SOBRE ESSES REGISTROS DIÁRIOS:

COMO LIDA NO COTIDIANO ESCOLAR COM AS CRIANÇAS NO QUE SE REFERE AO:

ENSINO APRENDIZAGEM

EIXOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUDICIDADE

CONFLITOS E TEIMOSIAS

ROTINAS (RODAS, ATIVIDADES DIRIGIDAS, PARQUE, BANHO, ALIMENTAÇÃO, SONO, HISTÓRIA).

NO SEU FAZER PEDAGÓGICO VOCÊ UTILIZA QUE CONCEITOS/
ARCABOUÇO TEÓRICO PARA LIDAR COM AS QUESTÕES DO COTIDIANO
INFANTIL.

O QUE VOCÊ ENTENDE POR SABERES PROFISSIONAIS.

PARA VOCÊ O QUE É UM CMEI E QUAL SERIA O PERFIL DO PROFESSOR (A)
PARA ATUAR NESTE SEGMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

COMO É A ROTINA DO PROFESSOR (A) NO CMEI LÍRIO DO VALE.

OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO!