



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAHIA – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

FERNANDA ALMEIDA PEREIRA

**Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes
de uma creche universitária: desafios e possibilidades**

Salvador/Bahia
2017

FERNANDA ALMEIDA PEREIRA

**Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes
de uma creche universitária: desafios e possibilidades**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: Educação e Diversidade.
Orientador(a): Prof^a Dr^a Cristina D'Ávila

Salvador/Bahia
2017

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Pereira, Fernanda Almeida.

Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes de uma creche universitária : desafios e possibilidades / Fernanda Almeida Pereira. – 2017.

177 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina D'Ávila.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

1. Ludicidade. 2. Educação infantil. 3. Saberes do Docente. 4. Creches. 5. Professores de creches - Formação. I. D'Ávila, Cristina. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.397 – 23. ed.

FERNANDA ALMEIDA PEREIRA

**Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes
de uma creche universitária: desafios e possibilidades**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: Educação e Diversidade. Grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL).

Salvador, Bahia, 31 de julho de 2017.

Cristina D'Ávila (UFBA) – Orientadora _____
Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação –
Universidade Federal da Bahia

Marineide Oliveira Gomes (UNIFESP) _____
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo

Amali de Angelis Mussi (UEFS) _____
Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo

Leomarcia Café de Oliveira Uzêda (UEFS) _____
Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação –
Universidade Federal da Bahia

Cilene Nascimento Canda (UFBA) _____
Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas –
Universidade Federal da Bahia

Dedico a Léo Lobato,
minha inspiração maior para ser alguém melhor,
comigo, pra mim, com ele, pra ele, pra vida
e pro mundo.
O mundo é espelho, filho!

À minha família
pelo apoio, torcida e presença constante
durante o percurso nos estudos de doutoramento.

À todas as pessoas que vivenciam a ludicidade,
escolhendo-a ou sendo escolhidas por ela!

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Cris D'Ávila, que, dedicada e competentemente, soube orientar, dialogar, tensionando as certezas, estimulando o meu olhar crítico e a escrita autoral.

Às professoras Amali, Cilene, Leomárcia e Marineide, que aceitaram o nosso convite para dialogar a pesquisa e fazer parte da banca de avaliação.

Ao GEPEL, pelas oportunidades de aprendizagem, diálogo e partilha ao longo desses dez anos de estudos e trabalhos colaborativos.

Às minhas amigas professoras Ana Lúcia Araújo, Ana Maria Urpia, Celma Bento, Flávia Damião, Lucineide Lima, Sígria Basque, Vera Bacelar e, mais recentemente, a Camile Viana, Lucicleide Santos e Meire Saraiva que agora fazem parte do grupo de professoras da Creche UFBA. Agradeço o diálogo e a partilha!

Às auxiliares, aos estagiários e aos colegas técnico-administrativos da Creche UFBA com os quais aprendi e aprendo cotidianamente e que contribuem para a realização do trabalho educativo na creche.

A Carlos Barros, professor e artista, que me fez Redescobrir uma linda canção de Gonzaguinha, e que se transformou em uma boa metáfora desta pesquisa.

A Rita Silvana e Marcos Gilberto pelas discussões acerca da epistemologia da prática e da epistemologia das ciências, nessa vastidão que é o mundo da pesquisa.

Redescobrir

Como se fora brincadeira de roda
Jogo do trabalho na dança das mãos, macias
O suor dos corpos na canção da vida, história
O suor da vida no calor de irmãos, magia

Como um animal que sabe da floresta, perigosa
Redescobrir o sal que está na própria pele, macia
Redescobrir o doce no lamber das línguas, macias
Redescobrir o gosto e o sabor da festa, magia

Pelo simples ato de um mergulho
Ao desconhecido mundo que é o coração
Alcançar aquele universo que sempre se quis
E que se pôs tão longe na imaginação

Vai o bicho homem fruto da semente, memória
Renascer da própria força, própria luz e fé, memória
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós, história
Somos a semente, ato, mente e voz, magia

Não tenha medo, meu menino povo, memória
Tudo principia na própria pessoa, beleza
Vai como a criança que não teme o tempo, mistério
Amor se fazer é tão prazer que é como se fosse dor, magia

Gonzaguinha

PEREIRA, Fernanda Almeida. **Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes de uma Creche Universitária: desafios e possibilidades.** 177p. il. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

Nas últimas quatro décadas tem crescido o interesse de pesquisadores pelos saberes de que lançam mão os professores no exercício do trabalho docente e como constituem suas profissionalidades. A sociedade, de modo geral, reconhece e valida a ludicidade na prática pedagógica da Educação infantil. Desse modo, diante da constatação da importância da dimensão lúdica na constituição da profissionalidade de docentes neste segmento de ensino, a principal questão de pesquisa foi delineada: Como a ludicidade é referida na constituição da profissionalidade entre docentes do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), em uma creche universitária da rede federal de ensino? Esta pesquisa tem como lócus empírico uma creche universitária na cidade do Salvador, Bahia, e como sujeitos cinco professoras do EBTT. Dadas as lacunas percebidas no campo de estudos sobre educação infantil em creches universitárias, explicito primeiramente que esta é uma pesquisa do tipo exploratório, sendo esta a contribuição inicial deste estudo. Para a produção de dados utilizei o questionário aberto (primeira fase) e o grupo focal (segunda fase). Para o tratamento e análise dos dados me inspirei na Análise de Conteúdo conforme Bardin (2011). A pesquisa empírica está apresentada, neste trabalho, de forma articulada à fundamentação teórica, na tentativa de formar um todo orgânico, de modo que os dados do campo possam ser tensionados, contrastados com as concepções descritas na literatura. A tese que defendo nesta pesquisa é de que a ludicidade está presente na forma como as professoras constroem e mobilizam os saberes profissionais necessários à docência na Educação Infantil. Como principal resultado, constatei que a ludicidade não se restringe ao ensino, tampouco ao período da infância, estando presente de forma transversal, constituindo e interligando os variados saberes docentes que são construídos a partir da experiência ao longo dos anos, do processo de formação continuada e da ambiência profissional das professoras.

Palavras-chave: Ludicidade. Educação Infantil. Profissionalidade docente. Saberes profissionais.

PEREIRA, Fernanda Almeida. **Entertaining Activities in the constitution of professionalism of teachers in a University Daycare Facility: challenges and possibilities.** 177p. illustrated. 2017. Doctorate Thesis – College of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

In the last four decades the interest of researchers on the knowledge teachers use in their teaching work and how their professionalism is constituted has increased. Society, in general, recognizes and validates the entertaining activities in the teaching practice in children's education. Therefore, in the face of the acknowledgement of the entertaining activities' dimension in the constitution of the professionalism of teachers in this segment of teaching, the main question of this research was outlined: How are the entertaining activities presented in the constitution of professionalism among teachers of the Technical and Technological Basic Education (EBTT in Portuguese), in a federal university daycare facility? This research has as its empirical locus a university daycare facility in Salvador, Bahia, and as its subjects five teachers of EBTT. Given the gaps noticed in the field of studies about children's education in university daycare facilities, I clarify beforehand that this is a research of exploratory character, this being the initial contribution to this study. For the data production I made use of an open questionnaire (first stage) and focal group (second stage). For data treatment and analysis I drew on the Content Analysis according to Bardin (2011). The empirical research is presented in this work in connection to the theoretical foundation, in an attempt to form an organic whole, in order to the field data to be tensioned, compared to the conceptions mentioned in the literature. The thesis I defend in this research is that the entertaining activities are present in the way teachers build and mobilize the professional knowledge necessary to the teaching in children's education. As the main result, I observed that the entertaining activities are not restricted to teaching, neither to the childhood, being present transversely, constituting and interconnecting the many types of teaching knowledge which are built from the experience over the years, from the process of continuous training and the professional ambience of the teachers.

Keywords: Entertaining Activities. Children's Education. Teaching Professionalism. Professional Knowledge.

PEREIRA, Fernanda Almeida. **Ludicidad en la constitución de la profesionalidad de docentes de una guardería universitaria**: desafíos y posibilidades. 177p. Il. 2017. Tesis (Doctorado) - Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2017.

RESUMEN

En las últimas cuatro décadas ha crecido el interés de investigadores por los saberes a los cuales recurren los profesores en el ejercicio del trabajo docente y cómo constituyen sus profesionalidades. La sociedad, de manera general, reconoce y valida la ludicidad en la práctica pedagógica de la Educación infantil. De este modo, ante la constatación de la importancia de la dimensión lúdica en la constitución de la profesionalidad de docentes en este segmento de enseñanza, la principal cuestión de estudio fue delineada: ¿Cómo la ludicidad se refiere en la constitución de la profesionalidad entre docentes de la Enseñanza Básico Técnica y Tecnológica (EBTT), en una guardería universitaria de la red federal de enseñanza? Este estudio se da lugar empíricamente en una guardería universitaria en la ciudad de Salvador, Bahía, y como sujetos, cinco profesoras del EBTT. Dados los vacíos notados en el campo de estudios sobre educación infantil en guarderías universitarias, explico primeramente que este es un estudio de tipo exploratorio, siendo esta, la contribución inicial de este estudio. Para la producción de datos utilicé el cuestionario abierto (primera fase) y el grupo focal (segunda fase). Para el tratamiento y análisis de los datos me inspiré en el Análisis de Contenido conforme Bardin (2011). El estudio empírico está presentado, en este trabajo, de forma articulada a la fundamentación teórica, con la intención de formar un todo orgánico, de modo que los datos del campo puedan ser tensionados, contrastados con las concepciones descritas en la literatura. La tesis que defiende en este estudio es que la ludicidad está presente en la forma como las profesoras construyen y movilizan los saberes profesionales necesarios a la docencia en la Educación Infantil. Como principal resultado, constaté que la ludicidad no se restringe a la enseñanza, tampoco al período de la infancia, estando presente de forma transversal, constituyendo e interconectando los variados saberes docentes que son construidos a partir de la experiencia a lo largo de los años, del proceso de formación continuada y de la ambiente profesional de las profesoras.

Palabras clave: Ludicidad. Educación Infantil. Profesionalidad docente. Saberes profesionales.

PEREIRA, Fernanda Almeida. Le ludique face au professionnalisme des enseignants d'une Crèche Universitaire: Défis et possibilités. 177p. il. 2017. Thèse (Doctorat)-Faculté d'enseignement, Université Fédérale de Bahia, Salvador, 2017.

SYNTHÈSE

Ces quatre dernières décennies, l'intérêt des enquêteurs a augmenté à propos des connaissances utilisées par les professeurs dans l'exercice de l'enseignement et à savoir comment ils font preuve de professionnalisme. La société, d'une manière générale, reconnaît et valide le ludique au sein des pratiques pédagogiques de l'éducation infantile. De cette façon, devant la constatation de l'importance de la dimension ludique face au professionnalisme des enseignants dans ce secteur de l'éducation, la question principale de cette étude a été déterminée: Comment le ludique est exposé face au professionnalisme des professeurs de l'Enseignement Basique Technique et Technologique(EBTT), dans une crèche universitaire du réseau fédéral d'enseignement? Cette étude a pour terrain d'observation une crèche universitaire dans la ville de Salvador, Bahia, et a pour sujet d'étude cinq professeurs de l'EBTT. Étant données les lacunes perçues dans le champ d'étude sur l'éducation infantile dans les crèches universitaires, il est d'abord évident que cette enquête est de type préliminaire, étant cette contribution initiale de cette étude. Pour la production de données j'ai utilisé un questionnaire ouvert(première phase) et le groupe témoin(deuxième phase). Pour le traitement et l'analyse de données je me suis inspirée de "l'Analyse de Contenu selon Bardin"(2011). L'enquête de terrain est présentée, dans ce travail, de forme articulée sur une base théorique, dans la tentative de former un ensemble organique, de façon à ce que les données du terrain puissent être mises en valeur, en contrast avec les conceptions décrites dans la littérature. La thèse que je défends dans cette enquête est que le ludique est présent dans la forme que les professeurs construisent et mobilisent leurs connaissances professionnelles nécessaires à l'enseignement dans l'éducation infantile. Comme résultat principal, j'ai constaté que le ludique ne se restreint pas à l'enseignement, ni à la période de l'enfance, étant présent de forme transversale, constituant et liant les différentes connaissances dans l'éducation, qui sont construites sur l'expérience au fil des années, dans le processus de formation continue et de l'ambiance professionnelle des professeurs.

Mots clé: Ludique. Éducation infantile. Professionnalisme dans l'enseignement. Connaissances professionnelles.

Lista de abreviaturas

ANUUEFI	Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil
APUB	Associação dos Professores Universitários da Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FACED	Faculdade de Educação
FE	Faculdade de Educação
FUNDAC	Fundação da Criança e do Adolescente
GEPEL	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade
IHAC	Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos
NEI	Núcleo de Educação Infantil
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PROAE	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RU	Restaurante Universitário
UFBA	Universidade Federal da Bahia
USP	Universidade de São Paulo
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFCE	Universidade Federal do Ceará
PPP	Projeto Político Pedagógico
PGPE	Plano Geral de Cargos do Poder Executivo

Lista de Figuras

Figura 1 – Movimento de profissionalização docente na creche universitária	50
Figura 2 – O que é ludicidade para as professoras da creche universitária	71
Figura 3 – Como aprendem a serem professoras da Educação Infantil	112
Figura 4 – Saberes necessários para ser professora da Educação Infantil em uma Creche universitária	123
Figura 5 – Saber das Relações Interpessoais	128

Lista de Quadros

Quadro 1 – Profissionalidade Docente, Ludicidade e Educação Infantil (Banco de teses e dissertações da CAPES)	27
Quadro 2 – Profissionalidade Docente, Ludicidade e Educação Infantil (Repositório da FAGED/UFBA)	28
Quadro 3 – Informações sociodemográficas, formação e tempo de docência das professoras	47
Quadro 4 – Atividades desenvolvidas pelas professoras e carga horária	55
Quadro 5 – Características de jogo, a partir de Caillois (1990)	66
Quadro 6 – Dimensões da ludicidade, a partir de Lopes (2004)	72
Quadro 7 – Ementa do componente curricular EDC 304 Arte-Educação	78
Quadro 8 – Atividades lúdicas com as turmas de Educação Infantil	98
Quadro 9 – Desenvolvimento profissional: como aprendem/aprenderam a serem professoras da Educação Infantil	106
Quadro 10 – Contexto histórico da profissionalidade docente (D'Ávila, 2013)	116
Quadro 11 – Categorização dos saberes docentes	118
Quadro 12 – Saberes docentes: Os saberes profissionais das professoras de Educação Infantil	118

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
Justificando.....	20
1.1 Questões de pesquisa	29
1.2 Objetivos	30
1.2.1 Objetivo Geral	30
1.2.2 Objetivos Específicos	30
2. METODOLOGIA	33
2.1 O campo empírico	39
2.2 Um pouco da história da Creche... ..	40
2.3 Os sujeitos da pesquisa: Professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	41
2.4 Os dispositivos de pesquisa	42
2.4.1 Primeiro dispositivo: O questionário aberto	43
2.4.2 Segundo dispositivo: O grupo focal	44
2.5 Informações sociodemográficas, formação e tempo de docência das professoras	47
2.6 As funções docentes em uma unidade universitária de Educação Infantil	51
2.7 Construindo a narrativa: o diálogo com os teóricos e as professoras	57
3. LUDICIDADE, BRINCADEIRA, JOGO NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	60
3.1 O que é ludicidade?	64
3.2 Formação de professores: Um compromisso pessoal com a ludicidade	76

3.3 A ludicidade na profissionalidade docente: O professor lúdico	82
3.4 Educação Infantil e ludicidade em uma creche universitária	92
3.4.1 Educação Infantil no Brasil.....	92
3.4.2 Creches nas universidades: da luta feminina ao direito das crianças.....	93
4. PROFISSIONALIDADE DOCENTE: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E PROCESSUAL	101
4.1 No desenvolvimento de suas profissões, como aprendem a serem professoras da Educação Infantil.....	105
4.2 A profissionalidade docente na Educação Infantil.....	113
4.3 Os saberes profissionais das professoras da Educação Infantil.....	117
5. A LUDICIDADE NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO E NO ESTÁGIO EM UMA CRECHE UNIVERSITÁRIA	133
5.1 As atividades de Ensino (atividades educativas)	139
5.2 As atividades de Extensão	140
5.2.1 Programa de Extensão “Encontros com a Família”	140
5.2.2 Programa de Formação Continuada	142
5.3 As atividades de Pesquisa	148
5.4 As atividades de Estágio	150
6. MOVIMENTO DE CONCLUIR	154
7. REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICES.....	172

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade, temos visto grande preocupação em todo o mundo com temas relacionados ao trabalho docente, à formação inicial e continuada de professores, as histórias da sua vida, à identificação de seus saberes, ao ciclo de vida dos professores e, mais recentemente, o interesse pela constituição da profissionalidade docente (BACELAR, 2012; NÓVOA, 2007; HUBERMAN, 2007; GAUTHIER, 2006; TARDIF, 2000, 2014; GARCÍA, 1999; GIMÉNO SACRISTÁN, 1995) a partir da consolidação da epistemologia da prática¹ como campo de investigação na área educacional.

Os objetivos para tais investigações são os mais diversos e envolvem, desde a busca por qualidade e melhoria dos níveis educacionais, assim como o ensejo de que, a partir da educação formal, com fins de qualificação da mão-de-obra, inserção dos jovens no mercado de trabalho, redução dos níveis de pobreza e até mesmo que novos passos possam ser dados no sentido da transformação da sociedade.

Para atingir os objetivos listados acima, se faz necessário, segundo Nóvoa (2007, p. 15) colocar no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento profissional dos professores, ou, nas palavras de García (1999) investigar a formação de professores para uma mudança educativa.

Em nosso entendimento, discutir e investir na formação de professores, entendendo-a como um contínuo; buscando o princípio de integração de práticas escolares, curriculares e de ensino, assim como a integração teoria-prática (GARCÍA, 1999) pode significar um diferencial na prática pedagógica do professor, com vistas à formação integral do ser humano e, conseqüentemente, para a educação no país.

¹ Por epistemologia da prática profissional estamos considerando, assim como Tardif (2014, p. 255), o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Isto é, os saberes que, ancorados em teorias, se constroem, reconstroem e socializam ao longo do exercício profissional.

Nesse contexto, merece destaque o processo de formação dos professores, o desenvolvimento profissional, a construção da profissionalidade e as perspectivas de identificação de temas prioritários que necessitam de políticas públicas e possam receber recursos para implementar ações formativas.

Trata-se, pois de um olhar mais atento às questões relacionadas à subjetividade docente, aos aspectos sociais, culturais e econômicos relacionados à profissão, seja com o objetivo de compreender, avaliar e propor políticas formativas que possam contribuir para um processo de constituição da profissionalidade docente seja com vistas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na área educacional em nosso país.

Por formação inicial, entendo como os requisitos básicos para o exercício da profissão. No caso da Educação Infantil a exigência é o ensino superior, embora ainda se aceite a formação em nível médio (GOMES, 2013)². Feita esta distinção, destaco a necessidade da formação universitária e continuada de professores na perspectiva apontada por Pereira (2005), Bacelar (2009) e Pereira (2010), que revelam a emergência do lúdico na formação e, por consequência, no trabalho docente.

A dimensão vivenciada do lúdico na formação inicial e continuada do professor, articulando teoria e prática, contribui para a apropriação, pelo professor, de uma prática pedagógica capaz de incorporar a ludicidade (PEREIRA, 2005), inspirada nos estudos e nas práticas com os jogos, os brinquedos, as brincadeiras, o lúdico e a ludicidade (HUIZINGA, 2000; LUCKESI, 1998, 2000, 2002; LOPES, 2004; CAILLOIS, 1990; BROUGÈRE, 1998; KISHIMOTO, 1998). Esta perspectiva se fortalece quando o nível de atuação do professor é a Educação Infantil e o seu grupo, composto por bebês e crianças na faixa etária compreendida entre 04 (quatro) meses e 03 (anos) e 11 (onze) meses.

A prática pedagógica, tomada como lúdica, depende que a formação, inicial e/ou continuada do professor, se constitua em alguma medida, pelas vivências de atividades com potencial lúdico (BACELAR, 2009, 2012; LIMA, 2014) por parte deste

² A autora faz distinção entre a formação inicial e a universitária visto que, para quem já é professor formado no curso de Magistério, a graduação não se configura como uma formação inicial e porque, o estudante não está sendo iniciado na educação ao adentrar o ensino superior já traz em sua experiência estudantil experiências construídas desde que conheceram a instituição educativa.

professor, ao longo da sua vida/formação, bem como, empenho no seu planejamento. Estes são, portanto, pontos fundamentais ao se pensar a formação para o lúdico e o seu desenvolvimento na constituição da profissionalidade docente.

No Brasil, alguns estudos já dão conta de investigar como tem ocorrido o processo de profissionalização docente no Ensino Fundamental (VALLE, 2003) e de constituição da profissionalidade docente no Ensino Superior (BAZZO, 2007), entretanto, identificamos poucos estudos relacionados à constituição da profissionalidade docente quando esta se refere às turmas de Educação Infantil. O lúdico, tão valorizado no exercício da profissão docente, nesta etapa da educação, também não foi ainda investigado do ponto de vista da constituição da profissionalidade docente, conforme explicitado mais adiante ao abordar o estado da arte.

Se os cursos de formação universitária de professores têm, como constatou D'Ávila (2013, p. 28), um currículo por demais generalista, que favorece enormemente os modelos teóricos de ensino e de pedagogia, em detrimento de atividades e disciplinas de caráter mais prático, como os professores, uma vez formados e atuantes na área, podem superar essa fragmentação e esse descolamento entre aprendizagem acadêmica e exercício docente, no cotidiano? Esta questão pode ser ainda mais especificamente voltada para a formação de pedagogos(as) que irão atuar como docentes na Educação Infantil. Como, então, um currículo voltado para uma formação generalista, de caráter eminentemente conteudista disciplinar, poderá fazer face à necessidade de formação de profissionais pedagogos(as) capazes de lidar com o cotidiano pedagógico-didático na Educação Infantil?

Presume-se que, diante de público cuja linguagem lúdica é imanente (crianças de 0 a 5 anos) que tal formação apresente um teor onde esta linguagem esteja minimamente presente (seja através de componentes curriculares, seja através de abordagens transversais nos planejamentos dos professores). Infelizmente não é o que se constata quando se verifica os resultados de pesquisas desenvolvidas no seio do GEPEL, como Lima (2014), Andrade (2013), Bacelar (2012), Sobral (2012), Gomes (2008), Ramos (2003), dentre outras.

Talvez, ao se deparar com situações no cotidiano educativo que exigem saberes que incluem ações, atitudes, habilidades e competências ainda não desenvolvidas, o professor tenha que buscar meios de preencher as lacunas na formação e criar tais formas, desenvolvendo saberes necessários à solução de questões que surgem na prática. Neste caso, interessa-me saber como é referida a ludicidade (ou o lúdico) no percurso da profissionalidade de docentes da Educação Infantil? Sendo este o nosso objeto de estudo nesta pesquisa.

O desenvolvimento da profissionalidade docente ocorre a partir da interação entre a formação acadêmica e o processo de exercício profissional no cotidiano e se consolida através da busca por profissionalização. Dito de outra forma, é no cotidiano do trabalho docente que o professor se estabelece e é reconhecido como tal, ao mesmo tempo em que fortalece também a educação enquanto campo de atuação profissional. Contreras (2012) confirma tal perspectiva e, ao discutir a autonomia de professores reforça, inclusive, que a profissionalização é uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação (CONTRERAS, 2012, p. 81).

Neste processo, faz-se necessário resolver problemas de ordem prática, no momento em que surgem. É possível que a percepção de aumento da competência profissional se consolide com o passar do tempo, com a formação continuada, com a reflexão a partir das próprias experiências e dos momentos de socialização com professores mais experientes.

Neste estudo, interessa-me compreender como se dá a constituição da profissionalidade docente entre professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)³, em uma creche universitária mantida pelo poder público, em nível federal, em Salvador, Bahia, sendo este o objeto de estudo que pretendemos investigar. No coração do objeto de pesquisa repousa o meu desejo de compreender

³ A categoria de professores que exercem a docência nas creches e Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil é denominada, desde 2008, como Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), e os professores são usualmente referidos como professor do EBTT. A fim de facilitar a leitura e dar fluidez ao texto utilizaremos a partir daqui apenas o termo professor ou docente do EBTT, para referir a esta categoria de professores.

como o lúdico é vivenciado e promovido pelas professoras no percurso da constituição das suas profissões⁴.

Justificando...

Ao longo de quase vinte anos de trabalho docente venho constituindo minha profissão enquanto professora da Educação Básica (EBTT) em turmas de Educação Infantil. Mas, em que consiste constituir a profissão? Trata-se de uma forma de construir a vida profissional, através de formação inicial e continuada, aprendendo a ser docente, individual e coletivamente, no cotidiano, de tal modo que essas aprendizagens e experiências, ao serem refletidas, constituem um cabedal de conhecimentos e diversificadas formas de atuar na área da docência, consolidando um processo contínuo que inclui e amplia os saberes, as habilidades, as competências e as atitudes que envolvem o ser professor.

Em minha experiência a aprendizagem e a socialização profissional têm ocorrido através de diversas formas e interações, dentre elas: com colegas de faculdade, com colegas de trabalho, com minha família⁵, com amigos, com professores mais experientes (nos cursos de formação inicial e continuada), por meio de leituras e estudos pessoais, com a participação em grupos de pesquisa, com as crianças e, até mesmo, através da interação com as famílias das crianças e com o sindicato de professores Associação dos Professores Universitários na Bahia (APUB), ao longo dos anos.

Embora o percurso formativo para cada professor seja único, talvez seja possível identificar elementos em comum no processo de constituição da profissão docente entre os profissionais desta categoria em cada creche universitária federal do país, bem como, identificar especificidades na forma de se constituir professor, em cada uma delas.

⁴ Optei por usar o termo profissão quando fizer referência ao desenvolvimento profissional das professoras coletivamente e profissões quando me referir às individualidades na profissão de cada uma das professoras, dentro do grupo.

⁵ Minha mãe é professora da Educação Básica, minhas duas irmãs e uma prima também, de modo que em nossas conversas familiares sempre referimos aos alunos, à docência e aos ambientes de trabalho.

O desejo de pesquisar a profissionalidade docente de professores do ensino básico em creches universitárias federais surgiu por interesses pessoais e profissionais, visto que pertencço à carreira docente do EBTT, na UFBA (Universidade Federal da Bahia); da percepção de que, nesse espaço, a profissionalidade se constitui em uma forma diferenciada de exercício da docência, por integrar institucionalmente o tripé ensino, pesquisa e extensão e, por buscar sem sucesso, pesquisas que se debruçam sobre a profissionalidade docente em creches universitárias federais.

Diferenciada porque não parece poder ser comparada ao trabalho docente universitário, tampouco, ao exercício docente em creches públicas ou particulares de outras redes de ensino, uma vez que dessas duas últimas, institucionalmente, espera-se que desenvolvam apenas atividades relacionadas ao ensino.

Meu interesse pelo estudo de temas relacionados ao trabalho, subjetividade docente, ludicidade e suas peculiaridades, quando exercidos em creches universitárias, surgiu a partir do concurso para Professor de 1º e 2º Graus, para a Creche UFBA, em 1997, pois, ao ingressar na carreira, pude conhecer e aprender, na prática, em que se constituía e o que significava pertencer a uma categoria docente do Ensino Básico, em uma universidade. Obviamente que essa aprendizagem não ocorreu de forma linear, tampouco isolada da aprendizagem sobre a ludicidade, bem como, sobre a percepção e constituição da profissionalidade das demais professoras da mesma categoria, naquele ambiente.

O interesse pela ludicidade na Educação Infantil em uma creche universitária ganhou mais força ainda no mestrado, culminando com a dissertação que investigou as condições de trabalho e saúde das professoras do EBTT de uma creche em uma universidade pública federal no Estado da Bahia. Pereira (2010) constatou que tais condições de trabalho e saúde geram prazer e sofrimento e, segundo a autora, a ludicidade vivenciada pelas professoras (na creche e fora dela), presente na prática pedagógica e nas relações interpessoais, contribui para o desenvolvimento da capacidade de resiliência e enfrentamento de situações geradoras de sofrimento, vivenciadas no ambiente pedagógico desta creche universitária.

Segundo este estudo, quando as professoras vivenciam e promovem a vivência de atividades lúdicas, isto contribui para a percepção de que há saberes

que são criados no exercício das atividades docentes de ensino, pesquisa e extensão; há prazer no trabalho docente; há a possibilidade de exercitar a capacidade criadora e, portanto, a autoria docente, naquele contexto e as professoras percebem que o seu trabalho é importante, tem valor e contribui para o desenvolvimento humano das crianças e suas famílias.

Bacelar (2009, p. 74) refletindo sobre a ação docente em turmas de Educação Infantil e considerando a necessidade do professor desempenhar o seu trabalho da melhor forma possível, diz que o professor estará fazendo o melhor, se estiver produzindo algo que julgue ser importante, que seja significativo para si, como pessoa. Que a atividade docente esteja ancorada em um sentido maior na própria filosofia de vida e que integre o sentimento de crescimento pessoal.

A autora destaca a importância das professoras da Educação Infantil reconhecerem a validade do seu trabalho, de dar sentido às suas funções enquanto profissionais e de perceberem que o exercício do trabalho docente implica em crescimento pessoal que pode se refletir em crescimento profissional.

Os saberes anteriormente descritos, em minha compreensão, se fortalecem a partir do crescimento pessoal e profissional, estão relacionados aos conhecimentos que são construídos em uma longa formação acadêmica, mas também, a partir da prática, ou seja, saberes experienciais originados no contexto da Educação Infantil, intimamente relacionados à ludicidade. Tais saberes são mobilizados durante a mediação da brincadeira, do jogo, na realização de atividades que envolvem as diversas linguagens, compostas pela literatura, música, dança, artes cênicas, visuais e artes plásticas na Educação Infantil.

A literatura que discute a ludicidade, incluindo aí o brincar e o jogo (Luckesi, 1998; 2000; Lopes, 2004; Brougère, 1998; Friedmann, 2011) indica que as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento humano e podem ser aprendidas. Neste sentido, Brougère (1998, p. 02) afirma que “[...] a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar, e que as brincadeiras chamadas de brincadeiras de bebês entre a mãe e a criança são indiscutivelmente um dos lugares essenciais dessa aprendizagem”.

Brougère, portanto, atribui especial importância à brincadeira na infância. Em minha compreensão, longe de querer ensinar as crianças a brincar, as professoras

na Educação Infantil, precisam compreender o valor das atividades lúdicas, bem como garantir oportunidades e espaços onde as crianças possam brincar, experimentar. Ramos (2000, p. 04) reafirma essa importância e assevera “[...] um professor que não sabe e/ou não gosta de brincar, dificilmente desenvolverá um “olhar sensível” para a prática lúdica do seu aluno, tão pouco reconhecerá o valor das brincadeiras na vida da criança”.

Apesar do exposto, o brincar ainda não está assegurado na formação do professor, conforme constatou Ramos (2000), a partir da escuta de depoimentos de profissionais da área de educação (estudantes e egressos dos cursos de Pedagogia), que referem um desconhecimento da importância do brincar para o processo de constituição e desenvolvimento da criança. A autora salienta, também, a carência de estudos sobre o lúdico em muitos cursos de formação de professores, em especial os de Pedagogia que deveria dar uma ênfase à formação do profissional para trabalhar com Educação Infantil.

Bacelar (2012, p. 16) também confirma que a ausência de atividades lúdicas no curso de Pedagogia é um dos aspectos que dificulta o desenvolvimento de habilidades para desempenhar a docência na Educação Infantil, especialmente no segmento da creche.

Apesar de renomados autores, tais como Kishimoto (1998), Brougère (1998), Luckesi (1998, 2000, 2002) afirmarem e justificarem amplamente a importância das atividades lúdicas, incluindo aí o brincar para o desenvolvimento infantil, têm-se constatado que os cursos de formação de professores têm priorizado pouco os estudos e práticas sobre o lúdico e as formas de garantir às crianças o direito de brincar (Friedmann, 2011; D’Ávila, 2013).

Se não parece estabelecido como o lúdico se faz presente na formação dos professores da Educação Infantil, e há poucos estudos que abordam como o lúdico se materializa na profissionalização e constituição da profissionalidade de docentes da Educação Infantil, essa ausência de estudos se acentua quando o lócus empírico são as creches e unidades universitárias federais de Educação Infantil.

Considero o exercício da docência em creches e unidades universitárias de Educação Infantil é bastante peculiar, uma vez que não parece se assemelhar à docência no Ensino Superior, tampouco à docência em creches municipais, filantrópicas ou da rede particular de ensino. Além disso, os cursos de formação

inicial de professores não têm dado conta de formar os professores para promover atividades lúdicas (BACELAR, 2009). Do mesmo modo, também a profissionalidade tem sido tangenciada e até mesmo negligenciada no contexto universitário, nos faz desejar conhecer como se dá o processo de constituição da profissionalidade docente entre professores desta categoria e como a ludicidade se faz presente neste contexto.

Abordar a temática da Educação Infantil enquanto campo de atuação de professores em uma universidade federal parece algo improvável de ser realizado, considerando que esta etapa de ensino está sob a responsabilidade do ente federado municipal e/ou filantrópico. Entretanto, apesar do desconhecimento, até mesmo por parte estudantes, técnicos e docentes de universidades federais do país, muitas destas possuem creches e unidades de Educação Infantil, em sua estrutura organizacional.

Dados da Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEl) revelam que, em 2009, havia 20 (vinte) Unidades de Educação Infantil; 6 (seis) unidades incluídas na categoria “Outras” e 4 (quatro) Colégios de Aplicação das universidades totalizando, no país, 34 (trinta e quatro) unidades que mantinham a oferta de vagas na Educação Infantil.

Criadas, principalmente a partir da década de 1970 nas universidades, como direito das estudantes universitárias e/ou direito das mulheres trabalhadoras, a criação de creches e unidades de Educação Infantil são avaliadas⁶ como conquistas que revelam o contexto de reivindicações dos movimentos sociais da época, amparados por dispositivos legais, de modo que as creches passaram a ser uma luta de comunidades universitárias como um direito de assistência à criança na ausência da mãe.

Com o passar do tempo, com o marco legal sobre a infância⁷, com os avanços nos estudos sobre a Educação Infantil, a qualificação e o engajamento dos profissionais da área, a docência e a concepção da creche e educação da criança pequena como um serviço foi se modificando de modo que, na atualidade, a criança

⁶ Pelos profissionais que nela trabalham e pela forma como foi criada e ainda se mantém vinculada na universidade)

⁷ Constituição de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e toda a produção científica e acadêmica a partir dos teóricos da Sociologia da Infância.

é considerada como sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva a partir das interações, relações e práticas cotidianas em que vivencia, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010, p. 12).

A concepção de criança, em muito determina a prática pedagógica do professor, sobretudo quanto às propostas pedagógicas, que deve privilegiar, dentre outros princípios, os “Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010, p. 16).

Ora, o princípio estético para ser contemplado, necessita de formação docente, inicial e continuada, do ponto de vista formal. Necessita também, uma reflexão cotidiana amparada na prática, que retroalimenta e qualifica o fazer pedagógico. Este movimento de práxis pode ser constituído na medida em que os professores estejam engajados e comprometidos com sua formação, o aumento da competência e com uma prática pedagógica de qualidade.

Do mesmo modo, ao longo das duas últimas décadas, as creches e unidades universitárias de educação infantil tinham como novos desafios “[...] um papel institucional além do que é definido para a educação infantil pública. Esses desafios indicam para a maioria delas a necessidade de assumirem, além do ensino, outras funções: a pesquisa e a extensão” (RAUPP, 2004, p. 197), transformando e se consolidando nas universidades como lócus empírico, campo de pesquisa e de extensão, para e com a comunidade acadêmica.

É importante destacar que em uma universidade o objetivo precípua do trabalho docente é o tripé ensino, pesquisa e extensão⁸, especialmente no âmbito do Ensino Superior. Segundo Pereira (2010), o trabalho docente de professores do Ensino Básico na creche de uma universidade pública federal da cidade de Salvador (Bahia), obedece ao mesmo objetivo, isto é, engloba o ensino, a pesquisa e a extensão, embora, segundo a pesquisa, a atividade docente com maior carga horária na unidade seja a de ensino, que ocupa 24h/aula semanais da jornada das

⁸ A creche universitária em questão (Bahia) promove, através de suas professoras, atividades de Extensão relacionadas à docência e desenvolvimento de crianças no campo da Educação Infantil, tendo como público alvo famílias das crianças, estudantes da graduação, professores, auxiliares de creche e demais interessados em discutir a temática.

professoras, seguida pela atividade de extensão e a pesquisa, sendo esta última ainda em caráter formativo.

Compreendo a extensão universitária como um “[...] processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade”, conforme definido no Plano nacional de extensão universitária. (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2001).

Se na creche universitária investigada as professoras têm claro quais são as funções docentes inerentes à sua categoria como esta compreensão reverbera na construção das suas profissões? E a ludicidade, como se constitui no processo de desenvolvimento da profissão dessas professoras? Desse modo, interessa-me conhecer como tem se constituído a profissão docente das professoras concursadas nesta categoria e em atividade docente na Educação Infantil em uma unidade localizada na Bahia.

A escolha dessa unidade universitária, em um universo de vinte em todo o Brasil se justifica em função de que essa unidade está localizada no estado de origem da pesquisadora, que é a Bahia, e cuja creche está localizada na capital do estado, em Salvador.

Como etapa preliminar à pesquisa empírica, nos debruçamos sobre o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir da inserção do descritor Profissão Docente e, posteriormente, “profissão-docente, Educação Infantil e Ludicidade”.

Das buscas iniciais retornaram 31 (trinta e uma) ocorrências, para a primeira busca e 19 (dezenove) para a segunda. Após comparação percebemos que a primeira busca se mostrou mais abrangente e apresenta pesquisas realizadas em todos os níveis de ensino e em áreas como Administração, Sociologia, Enfermagem, História, Matemática e Linguística, demonstrando que a profissão docente é uma temática que vem se constituindo como interesse de investigação de profissionais de diversas áreas, e não apenas na Educação, muito embora nesta se encontre o maior volume de estudos.

A profissão docente foi tema de pesquisa em teses e dissertações tendo como área de investigação: a Pós-graduação; o Ensino Superior; a Educação

de Jovens e Adultos; o Ensino Médio; o Ensino Tecnológico; o Fundamental I e II; e, por fim, a Educação Infantil, esta última se subdividindo em Creche e Pré-escola.

Quadro 1 – Profissionalidade Docente, Ludicidade e Educação Infantil (Banco de Teses e Dissertações da CAPES)

Nº	Ano	Título	Autor	Universidade
1	2011	Experiências formativas de professoras na construção da proposta curricular da escola de Educação Infantil: Um estudo de caso na construção da proposta curricular para a rede pública municipal de Feira de Santana	TRINDADE, Syomara Assuite	Universidade Federal da Bahia
2	2011	A relação entre mãe e professora na creche um estudo de caso sobre a constituição da Profissionalidade Docente	GAGLIARDI, Marcia	Universidade Metodista de Piracicaba
3	2012	O processo de construção da Profissionalidade de professores de Educação Infantil: Caminhos da formação inicial	AKAMINE, Aline Aparecida	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
4	2012	Professora, educadora ou babá? Desafios para a reconstrução da identidade profissional na Educação Infantil	MASSUCATO, Jaqueline Cristina	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
5	2012	Trilhas profissionais na Educação Infantil: os sentidos atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre	GOMES, Marta Quintanilha	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
6	2012	Professores de Educação Infantil: Ludicidade, história de vida e formação inicial	BACELAR, Vera Lucia da Encarnação	Universidade Federal da Bahia

Fonte: Compilação realizada pela autora⁹.

A partir do levantamento realizado no Portal da Capes foi possível identificar que, nos últimos anos a pesquisa sobre a docência na Educação Infantil tem ganhado espaço, especialmente pelo aumento de estudos na área, embora o binômio profissionalidade-ludicidade não sejam contemplados, o que nos conduziu à necessidade do estudo deste tema em uma creche universitária.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP)¹⁰ efetuei a busca com as palavras-chave: Profissionalidade Docente, Educação Infantil e Ludicidade e encontrei uma tese que trata do jogo na formação continuada de educadores do Ciclo I, de uma escola

⁹ Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/#20>
Acesso em: 28/abr/2014.

¹⁰ Dia 07.11.2013, conforme link: <http://www.teses.usp.br/>.

paulistana (PIMENTEL, 2004), portanto sobre a importância do jogo para a formação de professores do Ensino Fundamental 1.

Encontrei, também, a dissertação de Lombardi (2005) intitulada Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores, sendo esta a que mais se aproxima da nossa temática. Apesar disso, essa pesquisa trata da formação inicial de professores e não necessariamente de professores da Educação Infantil.

Localizei ainda a dissertação de Pereira (2005) que aborda a importância do lúdico na formação de educadores a partir da brinquedoteca do Museu do Brinquedo, mantido pela USP, mas não trata da Educação Infantil, tampouco da profissionalidade docente.

Ao buscar os termos profissionalidade docente, Educação Infantil e ludicidade no Repositório da UFBA tivemos 331 referências, sendo que destes, apenas 15 fazem referência direta aos termos supracitados:

Quadro 2 – Profissionalidade Docente, Ludicidade e Educação Infantil (Repositório da FAGED/UFBA)

Nº	Ano	Título	Autor
1	2001	A interação no cotidiano da sala de aula como mediação do envolvimento/implicação dos alunos nas atividades curriculares: um estudo em educação infantil	SOUZA, Maria Izabel
2	2003	Formação de educadores para uma prática educativa lúdica: pode um peixe vivo viver fora d'água fria?	RAMOS, Rosemary Lacerda
3	2004	O lúdico no currículo da educação infantil: debates e proposições contemporâneos	CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da
4	2007	Texto televisivo e educação infantil: conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico na educação física	COSTA, Marta Benevides da
5	2007	Quem tem medo do lobo mau?: um estudo sobre a produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem	FRANCA, Leila
6	2007	A linguagem psicocorporal como expressão de estado lúdico	BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação
7	2009	Reinvenção e itinerância de uma educadora da infância e constituição narrativa: compreensões implicadas sobre a práxis educativa com crianças, inspiradas em uma concepção de currículo brincante	CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da
8	2009	Revisitando as funções da imaturidade: uma reflexão sobre a relevância do conceito na Educação Infantil	BECHARA, Ilka Dias
9	2010	O brincar no contexto do adoecimento infantil: um recurso de aprendizagem para o fortalecimento da criança frente à doença e frente à vida.	QUEIROZ, Maria das Graças

Nº	Ano	Título	Autor
10	2010	Ludicidade e resiliência: como professoras de educação infantil lidam com o prazer e o sofrimento no contexto educativo.	PEREIRA, Fernanda Almeida
11	2012	Professores de educação infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial	BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação
12	2014	Experiências formativas de professoras na construção da proposta curricular da escola de educação infantil da Rede Pública Municipal de Feira de Santana	TRINDADE, Syomara Assuite
13	2014	O espaço do saber ludo-sensível ¹¹ na prática pedagógica de estagiárias de educação infantil	LIMA, Lucineide Ribas Leite
14	2014	Os saberes profissionais de professoras da educação infantil nos CMEIS – CRE/Pirajá	SOBRAL, Conceição Maria Alves
15	2014	Formação de professores de educação física para a educação infantil na perspectiva da formação ampliada: contribuições da pedagogia histórico-crítica.	LACERDA, Cristiane Guimarães de

Fonte: Compilação realizada pela autora¹².

Das obras identificadas no Repositório da UFBA, meu interesse consiste nos trabalhos de Bacelar (2009 e 2012); Lima (2014); Sobral (2014) e Lacerda (2003) por se debruçarem sobre a docência na Educação Infantil e, abordarem a ludicidade, o professor lúdico e/ou os saberes ludossensíveis. É importante considerar que se trata de formas diferentes de abordar a ludicidade no contexto da Educação Infantil.

Deste percurso de mapeamento de investigações e amadurecimento da temática de pesquisa para o estudo de doutoramento, algumas questões foram surgindo no sentido de desejar compreender como a ludicidade se faz presente no percurso formativo, na construção da profissionalidade quando o exercício do trabalho docente ocorre em uma creche universitária.

1.1 Questões de pesquisa:

Diante da constatação de que o exercício da docência em turmas de Educação Infantil em universidades públicas apresenta peculiaridades, as questões de pesquisa foram sendo delineadas:

¹¹ Ludo-sensível, segundo o novo acordo ortográfico deve ser grafado ludossensível, por esse motivo utilizei essa grafia ao longo do texto quando não foi uma citação direta ou título de obra consultada.

¹² Disponível no Repositório da Universidade Federal da Bahia.

1. Como a ludicidade é referida na constituição da profissionalidade entre docentes do EBTT em uma creche universitária da rede federal de ensino?

Sub-questões de pesquisa:

1. Que saberes constituem a profissionalidade docente quando a docência é exercida em uma creche universitária?

2. Quais os diferentes contextos que contribuem para o processo de constituição da profissionalidade das docentes de uma creche universitária?

3. Que compreensão as professoras da creche universitária possuem acerca da ludicidade e que importância atribuem às atividades com potencial lúdico, no exercício do trabalho docente em turmas de Educação Infantil?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral:

Compreender como a ludicidade é referida na constituição da profissionalidade entre docentes do EBTT em uma creche universitária da rede federal de ensino, a fim de ampliar as discussões sobre a importância atribuída ao lúdico na construção dos saberes profissionais docentes na Educação Infantil.

1.2.2 Objetivos Específicos:

- Identificar os saberes que constituem a profissionalidade de docentes em uma creche universitária da rede federal de ensino no Estado da Bahia;
- Mapear os diferentes contextos que as professoras acreditam que contribuem para o processo de constituição da sua profissionalidade;

- Identificar a compreensão das professoras acerca da ludicidade e das atividades com potencial lúdico e sua importância para o exercício do trabalho docente;

Este trabalho está estruturado da seguinte forma:

Este capítulo trata da introdução à temática da ludicidade na profissionalidade docente, no qual apresento os principais conceitos necessários para compreender a pesquisa, contextualizo a temática, revelando as lacunas do campo teórico e, por fim, destaco as questões de pesquisa e seus principais objetivos.

No segundo capítulo, apresento as questões metodológicas envolvidas no trabalho de fundamentar a estratégia de investigação escolhida; caracterizo o locus empírico, apresento os sujeitos da pesquisa; exponho o plano de investigação empírico que foi realizado em duas fases e, por fim, abordo o procedimento relativo à execução do trabalho empírico, com a descrição dos dispositivos e técnicas utilizadas na produção e análise dos dados.

No terceiro capítulo discuto os conceitos de ludicidade, jogo, brincadeira e sua relação com o campo da educação infantil. Apresento algumas definições de ludicidade e atividades lúdicas. Neste capítulo, optei por apresentar a análise dos dados, *pari passu*, à fundamentação teórica, fazendo dialogar os achados da fase de campo com a teoria que embasa esta pesquisa.

No quarto capítulo apresento e discuto os conceitos de desenvolvimento profissional, profissionalização e profissionalidade docente, com destaque para como as professoras da Educação Infantil aprenderam e aprendem a profissão docente, tomando como perspectiva que a aprendizagem profissional ocorre ao longo de toda a carreira docente. Dou destaque aos saberes profissionais, identificando-os, assim como sistematizo os dados que revelam com quem as professoras aprenderam e aprendem a ensinar.

No quinto capítulo apresento as atividades desenvolvidas pelas professoras nas quais a ludicidade é referida como estando presente. Nele são descritas as atividades de ensino, extensão e pesquisa, além do estágio, realizadas na creche e que tem a ludicidade como fio condutor. Neste capítulo abordo a negação da ludicidade e quais as suas causas.

No sexto, e último capítulo, retomo a questão, os objetivos da pesquisa, faço uma síntese dos resultados encontrados e aponto os elementos que contribuem para a compreensão de que a ludicidade está presente na profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional das professoras, neste aspecto, está relacionado à experiência ao longo dos anos, ao processo de formação continuada e à ambiência universitária. Apresento outras questões que foram identificadas durante a pesquisa e que podem ser retomadas em pesquisas futuras. Esboço as contribuições deste estudo para o meio acadêmico mas, principalmente, para a formação de professores no campo da Educação Infantil.

2. METODOLOGIA

Investigar a ludicidade na profissionalidade docente é uma tarefa que me propus nesta pesquisa não sem a clareza de que se tratava de trabalho árduo e em terreno dinâmico e movediço (LÜDKE e BOING, 2010), pois tem como matéria-prima a singularidade das trajetórias profissionais das professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico em uma creche universitária da rede federal de ensino.

Raupp define que creches universitárias são

[...] unidades que assumem funções que vão além da educação das crianças, nas quais os seus profissionais estão articulados com a formação, a pesquisa e a prestação de serviços à comunidade, elementos indispensáveis na constituição de uma instituição de ensino superior, compromisso social que deve ser perseguido principalmente pelas instituições públicas (RAUPP, 2004, p. 198).

A creche universitária foi criada com o objetivo de cuidar das crianças enquanto suas mães estudavam e, com o passar do tempo, foram assumindo a função educativa, conforme compreensão da equipe multiprofissional. Por outro lado, sendo um ambiente educativo, coletivo e institucional, certamente que há singularidade quanto à realização do trabalho docente, ao desenvolvimento da profissionalidade, cujo lócus permite diferentes interações entre professoras, técnicos, crianças, famílias, chefias, grupos de pesquisa, dentro do contexto universitário.

Meu primeiro desafio consistiu em compreender como o lúdico está presente na constituição da profissionalidade docente das professoras em uma creche universitária. Isto se justifica quando reconheço a importância do lúdico visto que diversos documentos legais, tais como o ECA (1990), o RCNEI (1998), as DCNEI (2010), refletem a necessidade de que a ludicidade, presente em movimentos como o brincar, jogar e em diversas atividades nas quais a criança pode se entregar de forma plena, faça parte da prática pedagógica dos professores.

O segundo desafio foi construir a narrativa da pesquisa na primeira pessoa, considerando o lugar de sujeito de quem vivencia, pensa, reflete, constrói e reconstrói a Educação Infantil há mais de duas décadas, na universidade. Esse é um processo paradoxal, para mim, na medida em que me vejo alternando o discurso

assumindo, ora o lugar do eu, visto que sou eu quem escreve e o desejo de falar na primeira pessoa do plural, visto que a crença, muitas vezes é partilhada com o coletivo, seja a voz das professoras, sujeitos da pesquisa, seja na concordância das falas dos autores que referenciam esta pesquisa. Desse modo, o lugar de fala é de uma professora e pesquisadora que reconhece a construção coletiva do conhecimento, com as contribuições dos autores, dos sujeitos da pesquisa e de suas práticas que, triangulados, produzem novos conhecimentos.

Não obstante, reconheço assim como Freitas (2014, p. 295), a incompletude do conhecimento e a complexidade da pesquisa nas ciências humanas, por ser prenhe de intersubjetividades, requerem cuidado com a coerência epistemológica, o que implica a busca de respaldo científico para as subjetividades de nossas inferências e interpretações atribuídas aos fenômenos investigados. Esse desafio está posto e é assumido como condição para a assunção de um rigor outro, conforme Macedo; Galef; Pimentel (2009).

A produção de conhecimentos se dá, portanto, a partir da prática pedagógica, que se pretende lúdica necessita de formação, vivência, experiência, autoria docente, sensibilidade, envolvimento, capacidade de observação, mediação e interação com as crianças (BACELAR, 2009, 2012; LIMA, 2014) saberes que considero indispensáveis para o trabalho em turmas de Educação Infantil. Estes saberes estão presentes na constituição da profissionalidade docente? Que outros as professoras identificam? Como aprendem a promover atividades com potencial lúdico? Isso é importante para elas ou é mais valorizado concentrar os esforços na preparação para a escolarização das crianças?

Se o estudo da profissionalidade docente na Educação Infantil ainda é um campo em desenvolvimento, meu desejo de investigar nesta creche universitária se dá por acreditar que este lócus empírico pode ser rico de possibilidades de construção de uma profissionalidade que estimule as professoras a aprender, a experimentar, a interagir e transitar em outros ambientes, tais como as faculdades, os grupos de pesquisa, a comunidade acadêmica, de maneira fecunda.

Dada a “[...] dificuldade para encontrar conhecimento acumulado sobre creche universitária e, pela escassez de referências” (RAUPP, 2004, p. 199), explicito primeiramente que esta é uma pesquisa do tipo exploratória, uma vez que o objeto

de estudo, a ludicidade na profissionalidade docente, entre professoras da Educação Infantil, ainda não está devidamente abordada, do ponto de vista teórico, sendo esta a contribuição inicial deste estudo.

Se explorar é, “[...] tipicamente fazer a primeira aproximação de um tema e visa criar maior familiaridade em relação a um fato, fenômeno ou processo” (SANTOS, 2006) estou interessada, inicialmente, em buscar essa aproximação a partir de materiais que possam informar a real importância do problema, o estágio em que se encontram as informações já disponíveis a respeito do assunto e, até mesmo, nos revelar novas fontes de informação.

A pesquisa do tipo exploratória, para Marconi e Lakatos (2003) consiste em avaliar uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, a fim de delinear suas características e permitir ao pesquisador traçar um panorama do objeto de pesquisa em questão e da população sobre a qual se investiga.

Do ponto de vista da fonte de dados este estudo se caracteriza por pesquisa com produção de dados primários, a partir da pesquisa de campo, pois, conforme Santos (2006, p. 27), “o campo é o lugar natural onde acontecem os fatos/fenômenos/processos. A pesquisa de campo é aquela que recolhe os dados *in natura*, como percebidos pelo pesquisador”.

No que se refere aos procedimentos de produção de dados, de acordo com o objeto, os que melhor se adequam a esta pesquisa é o levantamento. Neste contexto, pretendemos levantar as informações acerca de como a ludicidade é referida na profissionalidade das professoras do EBTT na Educação Infantil, sendo estas os sujeitos da pesquisa.

Ainda com o objetivo de justificar o motivo de realizar uma pesquisa de caráter exploratório essa opção se dá ao verificar que, somente recentemente encontrei um estudo que trata do brincar e ludicidade na profissionalidade docente na Educação Infantil (Freitas, 2014) ainda assim, o objeto de estudo não faz referência à ludicidade na profissionalidade docente entre professoras de uma creche universitária.

Os sujeitos da pesquisa fazem parte de uma categoria docente específica (EBTT) e com número reduzido de representantes no rol do conjunto de docentes

das universidades federais, que é composto por duas categorias: Ensino Superior e Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Neste momento, são 22 professores do EBTT em toda a universidade, sendo que 9¹³ na creche universitária.

Então, interessa-me compreender o objeto de estudo a partir do contato direto com as professoras do Ensino Básico, que lecionam em turmas de Educação Infantil nas universidades federais.

A pesquisa ocorreu em duas fases:

A metodologia contemplou, em sua primeira fase a aplicação de um questionário aberto, de modo que, pude me aproximar individualmente de cada professora e, a partir das suas falas, refinei as questões, focando a atenção para o olhar coletivo na realização do grupo focal.

O questionário¹⁴ é composto por uma parte com informações sociodemográficas, que caracterizem as informantes e uma segunda parte com questões acerca da ludicidade na profissionalidade docente, sobre as funções docentes na universidade e sobre a qualificação docente.

A partir do questionário, o objetivo foi mapear os saberes docentes necessários à Educação Infantil em uma universidade; identificar os contextos que contribuem para a constituição da profissionalidade docente entre professoras do EBTT em uma creche universitária da rede federal de ensino; mapear o que as professoras compreendem como ludicidade e atividades potencialmente lúdicas, e; como as professoras acreditam aumentar sua competência em promover atividades lúdicas na Educação Infantil.

Procedemos à validação do questionário, apresentando-o a duas professoras pesquisadoras na temática da profissionalidade docente e da ludicidade e acolhemos suas contribuições. O objetivo foi identificar possíveis lacunas na elaboração das questões para promover as mudanças necessárias com vistas a dar mais abrangência à gama de saberes docentes e de saberes que são necessários à promoção de atividades lúdicas na Educação Infantil.

¹³ Destas nove professoras, uma sou eu, outras três foram recentemente empossadas no cargo e função a partir do último concurso no ano de 2016. Não convidamos as professoras recém ingressas pelo fato da pesquisa já estar em fase avançada de modo que não teríamos como retroceder para acolhê-las.

¹⁴ Encontra-se no tópico dos Apêndices.

Os dados foram tratados utilizando recursos da estatística descritiva apresentados com figuras e quadros, quando necessário. A análise se deu de forma interpretativa, observando-se as regularidades, que, segundo Azanha (1992), não significam repetição de fatos, mas semelhanças.

Na segunda fase, realizei um encontro de grupo focal com duração de duas horas e meia com as professoras do EBTT da creche universitária. Teve como objetivo produzir dados acerca da ludicidade na constituição da profissionalidade docente, num diálogo capaz de revelar nuances, pontos de tensão e convergência, de compreender como as professoras referem, como veem a ludicidade na construção das suas profissionalidades.

Inspirei-me em Gatti (2012) quando recomenda que se utilize o grupo focal em estudos exploratórios, nos quais ainda faltam elementos capazes de mapear o campo. Este dispositivo se mostrou potente na medida em que me ajudou a colocar as professoras em diálogo fazendo emergir as singularidades, as nuances, as discordâncias, as convergências, revelando a complementariedade entre as diversas posições e opiniões que não seria capaz sem a interação das professoras com um tema em comum, que é a ludicidade na profissionalidade docente.

Ainda segundo Bauer e Gaskell (2002) a fecundidade do grupo focal como dispositivo de produção de dados por fornecer

[...] os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (BAUER e GASKELL, 2002, p. 65).

O grupo focal tem sido utilizado em pesquisas qualitativas em educação com o objetivo de produzir dados através da interação grupal, podendo ser utilizado em pesquisas que necessitem de um método independente, servindo como a principal fonte de dados qualitativos.

Sobre as vantagens do uso de grupo focal como técnica de coleta de dados, Gatti (2012, p. 10), destaca: “Comparado à entrevista individual, ganha-se em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto e menos idiossincráticos e individualizados”. Essa técnica se mostrou profícua para os objetivos da pesquisa e

pelas possibilidades de interações que ocorreram entre as professoras na investigação que realizamos. O olhar coletivo ganhou o destaque e contornos necessários para me ajudar a compreender como a ludicidade se faz presente na profissionalidade docente.

A partir deste dispositivo pretendi identificar como a ludicidade é referida pelas profissionais no processo da sua constituição, percebendo a convergência, as dissonâncias, as contradições e até a complementariedade nas falas das professoras. Durante a fase de tratamento dos dados organizamos os contextos através de categorias de análise que emergiram, tomando como referência a Análise de Conteúdo, conforme Bauer e Gaskell (2002), Franco (2005) e Bardin (2011).

De acordo com a importância atribuída ao lúdico pelas docentes, em sua vida, na atividade docente ou ainda na perspectiva do aumento da capacidade de promover e desenvolver com as crianças atividades com potencial lúdico. Estas são algumas possibilidades por nós levantadas sobre como os professores podem referir às atividades lúdicas na constituição da profissionalidade docente.

Mesmo considerando todas as possibilidades levantadas a partir da técnica de grupo focal, Gatti (2012, p. 12-13) afirma que “[...] é uma técnica que tem limites em termos de certas generalizações, em função do pequeno número de participantes [...] embora alguns critérios pautem o convite às pessoas para participar do grupo, sua adesão deve ser voluntária”. Logo, os critérios para a seleção de professores para a participação em nossa pesquisa foi ser professor do EBTT e exercer a docência na creche universitária e ter interesse em participar da investigação.

A partir da sistematização dos dados obtidos após a aplicação do questionário foi possível traçar o perfil das professoras do EBTT que exercem a docência em turmas de Educação Infantil da creche universitária, explicitando como a profissionalidade docente é constituída nesta categoria de profissionais, além de perceber como a ludicidade é referida nesse processo.

Para complementar os dados obtidos durante a realização do questionário aberto e do grupo focal senti a necessidade de recorrer a um slide produzido coletivamente para a apresentação de uma mesa redonda no Congresso de comemoração dos setenta anos da UFBA. Esse material apresenta um balanço das

produções das professoras nesses vinte anos de docência na creche universitária. As informações utilizadas referem-se às atividades de ensino, extensão e pesquisa.

2.1 O campo empírico

O lócus empírico da pesquisa foi uma creche universitária, situada em Salvador, Bahia, localizada no Bairro do Canela, região central da capital baiana. A Creche, como a chamamos, é uma unidade universitária federal de Educação Infantil, muito embora, desde 1983 quando foi fundada e até os dias atuais continue a acompanhar apenas crianças até 3 anos e 11 meses e, formalmente, continue ligada ao órgão de ações afirmativas e assistência estudantil.

Esse é um nó institucional para as professoras e, também para a universidade, considerando que, em tese, uma Pró-reitoria não devesse comportar, em seu quadro, nove docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. É contraditório, também que, sendo uma creche em que atividades de ensino, extensão e pesquisa são realizados, ainda não tenha sido formalmente transformada em unidade de ensino.

Em minha análise e com concordância das professoras, a invisibilidade da creche está relacionada ao desprestígio com que a docência na Educação Infantil é vista e tratada em nosso país. Não obstante, trata-se de atividade de ensino a partir da qual estudantes da graduação, têm o apoio necessário para continuar seus estudos e os filhos dos servidores, poucos, deles, tem onde deixar seus filhos para exercer suas funções laborais. Logo, muito mais a creche e sua equipe profissional é vista como equipamento que oferta o serviço de cuidado aos bebês do que como unidade capaz de promover e desenvolver as atividades base do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. Essa visão não é compartilhada pelas professoras da creche, nem pela sua equipe técnica.

2.2 Um pouco da história da Creche...

Em sua origem atendia apenas aos filhos de estudantes mas, com a luta por vagas na Educação Infantil, também os filhos de técnicos-administrativos e de professores passaram a ter direito a pleitear e concorrer às vagas da creche. A partir do ano de 2010 o critério sócio-econômico passou a ser enfatizado nos editais de seleção de vagas para a creche de modo que, não basta mais fazer parte da comunidade acadêmica da universidade, tem que ter perfil de vulnerabilidade social para ter direito a uma de suas vagas. Esses critérios são modificados e variam em cada edital público de vagas, de acordo com a gestão do momento e com as concepções dos gestores, não tendo uma forma consolidada de seleção de crianças.

As atividades são desenvolvidas com as crianças, em atenção às suas famílias de modo que estão organizadas em Berçário (crianças de 04 meses a mais ou menos 01 ano de idade); Grupo 1 (crianças de mais ou menos 01 ano até, mais ou menos 02 anos de idade); Grupo 2 (crianças de mais ou menos 02 anos até, mais ou menos 03 anos de idade) e, por fim, Grupo 3 (crianças de mais ou menos 03 anos até, mais ou menos 04 anos de idade).

Formalmente o expediente se inicia às 7h da manhã e se encerra às 19h com o acompanhamento dos seguintes setores: portaria; recepção; secretaria; enfermagem e técnicas de enfermagem; nutrição; equipe de apoio ao setor de nutrição; assistente social, professoras (concuradas e substitutas da carreira do EBTT); auxiliares de creche; estagiárias; biblioteca; ajudantes de serviços gerais; almoxarifado e coordenação geral. Na prática, o funcionamento acontece até às 18h, sendo considerado atraso a saída após este horário.

A estrutura física é adaptada, sendo que inicialmente o prédio abrigou a Escola de Dança da UFBA. Atualmente, conta com uma sala para Berçário, Lactário e sala de banho; três salas de aula, sendo uma para cada um dos grupos; um salão que também é utilizado como refeitório e área alternativa para brincadeiras; Videoteca; Brinquedoteca; Um parque (des)coberto; uma horta, mantida pela nutricionista e utilizada como espaço de atividades mediadas entre o corpo docente e a nutrição; Sala de Enfermagem; Depósito de colchões e produtos de higiene e

limpeza; um corredor; Banheiro social; Vestiários feminino e masculino; Cozinha, sala de nutrição; Biblioteca; Refeitório; cozinha de apoio para os funcionários; Sala da Pedagogia (utilizada como sala de professoras, revezada como sala de reunião, de atendimento aos pais, de planejamento, de produção de materiais, de convivência e interação com estagiárias); secretaria; almoxarifado; recepção, anfiteatro e portaria.

Formalmente a Creche UFBA está vinculada à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE) que a mantém com recursos oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), mas não apenas. Para nós, a origem e o uso dos recursos financeiros nunca ficaram bem claros, de modo que há variação quanto às informações. Tais recursos são destinados, dentre outras ações à manutenção do Restaurante Universitário (RU), das Residências Universitárias, da alimentação das crianças da Creche e de outros programas de apoio ao estudante em vulnerabilidade sócio-econômica e com deficiência.

2.3 Os sujeitos da pesquisa: Professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

Os sujeitos da pesquisa são 5 (cinco) professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, lotadas na PROAE e o critério de participação na pesquisa foi o de livre adesão, de modo que todas as professoras foram convidadas, participaram e contribuíram para a discussão e compreensão da problemática envolvendo a ludicidade na profissionalidade docente entre professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, que desenvolvem o trabalho docente em uma creche universitária. Todas as professoras que foram convidadas aceitaram o convite. Em 2016 as professoras conquistaram um direito histórico: conseguiram 3 (três) vagas de concurso para a carreira, ao analisar o banco de equivalência, ao pedir o apoio do sindicato de professores e ao conseguir o apoio da Pro-reitora de Pessoas e da Pro-reitora de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil. Entretanto, dado ao avanço do tempo, não puderam ser convidadas a participar da pesquisa.

A categoria¹⁵ docente dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é recente no âmbito do serviço público federal e foi instituída a partir da Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Esta lei dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE. Criou o plano de carreira e cargos de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e o Plano de Carreira do Ensino Básico Federal e foi modificada, posteriormente, pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.

Art. 105. Fica estruturado, a partir de 1º de julho de 2008, o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composto pelos cargos de nível superior do Quadro de Pessoal das Instituições Federais de Ensino, subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação, que integram a Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. (BRASIL, 2012, s/p)

Esta lei criou a categoria do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) e os professores das Instituições Federais de Ensino que antes faziam parte da Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus foram convidados a migrarem e integrarem a nova carreira. Logo, na atualidade, para integrar o quadro de docentes das Creches universitárias, das Unidades Universitárias de Educação Infantil e dos Institutos Federais de Educação é necessário prestar concurso público para a Educação Básica e ter formação a mínima em curso superior, exigência da nova carreira.

2.4 Os dispositivos de pesquisa

Para a realização da pesquisa é necessário usar de recursos metodológicos capazes de nos ajudar a produzir dados, ou produzir sentido a partir da interação com os sujeitos da pesquisa. Dito isso a preocupação se constitui, por um lado em acessá-los individualmente e, posteriormente, construir meios de vê-los interagindo no coletivo, daí que elegemos o questionário aberto e o grupo focal como

¹⁵ Categoria aqui é compreendida como um coletivo de trabalhadores que exercem determinada profissão, estão sujeitos a legislação específica, desempenham suas funções em ambientes específicos e apresentam características em comum, tal como vinculação trabalhista a determinada instância patronal, de modo não poder ser confundida com outra categoria profissional.

dispositivos capazes de nos oferecer os melhores subsídios para responder à questão de pesquisa.

2.4.1 Primeiro dispositivo: O questionário aberto

O questionário foi elaborado como forma de ter as percepções das professoras sobre a compreensão da ludicidade e sobre os saberes docentes, tanto na vida pessoal, quanto em relação à docência. A ideia que norteou o uso do questionário foi a objetividade e a praticidade, além de ser uma forma de conduzir a elaboração das questões para o grupo focal.

O preenchimento dos questionários foi realizado no final do ano de 2015. A partir da leitura e análise pude me aproximar da visão de cada professora acerca de como o lúdico está presente em suas profissões, de forma individual.

Já tinha realizado a conversa inicial com as professoras. Imprimi uma cópia para cada uma e também enviei por e-mail, para que optassem pela forma que julgassem mais prática. Entre o envio e o retorno se passaram quase dois meses. Após os primeiros quinze dias tomei o cuidado de contatá-las, via e-mail lembrando do questionário e negociando prazo de devolução. Funcionou! Talvez com um grupo maior de informantes seja melhor combinar um horário e os sujeitos responderem e já entregarem no mesmo momento.

Tinha pensado em usar a estratégia acima mas, como o questionário é longo, preferi deixar que as professoras tivessem tempo e tranquilidade para responder, na medida da disponibilidade do seu tempo e da vontade de compartilhar suas percepções e experiências. Quis evitar que a participação na pesquisa fosse algo pesado e cansativo. Essa foi uma decisão que considero boa, por outro lado, exigiu de mim maior número de contatos e negociação individual de prazo.

A demora foi justificada, pois tanto Alice quanto Dandara, estavam em processo de qualificação docente, a primeira cursando o mestrado e a segunda o doutorado, com demandas próprias. Água do Mar com a Coordenação Geral da Creche e Rute e Pérola com atividades de ensino e outras atividades correlatas.

Ao receber os questionários respondidos me senti entusiasmada. Tal sentimento veio da constatação de que a ludicidade foi referida de forma intensa e cuidada por parte de todas as professoras, além de demonstrarem uma preocupação com a promoção de atividades lúdicas com as crianças na creche.

Percebi também que no grupo focal precisava elaborar questões que ajudasse a compreender como a ludicidade está presente na constituição da profissionalidade no âmbito coletivo. E que ficasse claro também a ludicidade em outras dimensões da atuação docente considerando que envolve o ensino, a extensão e a pesquisa, embora seja mais referido no exercício da docência.

2.4.2 Segundo dispositivo: O grupo focal

A necessidade de realizar um trabalho de produção de dados de forma interativa e dialógica foi percebida desde a realização do questionário aberto, com as professoras. Havia nas falas individuais a emergência de uma contraposição, de uma tensão além de uma concordância e reforço das posições de cada professora acerca dos temas surgidos que o movimento de alternância das falas dos sujeitos me daria.

Havia de minha parte, expectativas em relação a esse momento que eu desejava que fosse rico, produtivo e prazeroso. Preparar o ambiente em um espaço não neutro, acolhedor e conhecido era condição para criar essa ambiência, pretendida lúdica sem, contudo, abrir mão do rigor que uma pesquisa enseja.

Dentre os protocolos necessários à realização de um grupo focal (GATI, 2012, p. 07), observei: 1. As professoras, sujeitos da pesquisa, podiam contribuir para a resposta ao problema de estudo; 2. As participantes tinham vivência no tema que foi discutido, de tal modo que sua participação trouxe elementos ancorados em suas experiências cotidianas. 3. O grupo é “focalizado” no sentido de que envolve um tipo de atividade coletiva, conversando sobre a ludicidade na profissionalidade docente, seus desafios e possibilidades.

Gati (2012, p. 08) alerta que

Na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o [...] moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta (GATI, 2012, p. 08)

Esse se constituiu o maior desafio à realização do grupo focal, primeiro porque tenho grande inserção no grupo de professoras e segundo porque como optei por realizá-lo após a aplicação do questionário, algumas questões precisavam ser mais específicas a fim de que me informassem sobre a presença da ludicidade em suas profissões.

Gati (2012, p. 24) alerta para o cuidado em relação ao ambiente onde se pretende realizar o grupo focal. Para a autora o local deve favorecer a interação entre os participantes, de preferência em torno de uma mesa, em cadeiras e em uma posição que favoreça as interações, além de variadas formas de registros.

A fim de promover maior rigor na condução das atividades do grupo focal preparei o ambiente, com a presença de dois celulares smartphones, na função de gravador de som e uma câmera digital a fim de fazer registros os mais audíveis e completos possíveis.

Outra preocupação esteve presente que foi lembrar que a conversa era entre as professoras e elas não precisavam agir como se estivessem respondendo às minhas perguntas, todo o tempo. A proposta, portanto, era de promover uma troca efetiva entre os participantes, de modo que as participantes do grupo pudessem se sentir responsáveis por criar e sustentar sua própria discussão, conforme assevera Gati (2012, p. 29-30).

Tomadas as providências iniciais para a realização do grupo focal, a minha ideia era manter a possibilidade de vivência de uma experiência plena de sentidos e por que não dizer onde a ludicidade está presente. A ludicidade está presente na profissão docente dos sujeitos da pesquisa, mas também na minha como pesquisadora que faz parte desse grupo e, que, no movimento de pesquisa tenta fazer o distanciamento necessário para estar fora, sendo de dentro e, estar dentro, estando fora, resguardando o rigor necessário às pesquisas qualitativas.

Uma tardinha de abril de 2016, Pérola não pode estar presente devido a uma viagem à sua terra natal, Porto Velho (Rondônia), para o aniversário de 70 anos da

mãe. Como a data já estava agendada há muito tempo decidimos por mantê-la, em função, também, da dificuldade em conseguir juntar as professoras, já que Alice estava afastada para estudos e morando em Jequié (Bahia) e Rute, se dividindo boa parte do tempo entre Salvador e Vitória da Conquista (Bahia).

O encontro para a realização do grupo focal aconteceu em casa e começou em clima de descontração típico de um grupo de professoras que se conhece há treze anos, como Alice e Rute e há vinte anos, como Água do Mar e Dandara, trabalhando junto, dividindo as dores e as delícias de serem professoras de Educação Infantil, em uma universidade.

Cinco professoras juntas conversando sobre a carreira, os sonhos, as ações concretas e a ludicidade nesse processo, acabou por criar um ambiente barulhento, com risadas, ideias expressas com veemência, cochichos paralelos, falas entrecortadas por outras falas, reforçando, contrapondo, marcadas pela emoção. Não obstante, confesso minha apreensão por debutar no uso desse dispositivo que foi o grupo focal, com o desafio de estimular a discussão, tensionar os pontos em que gostaria de ter opiniões mais contundentes e me conter para que fossem emitidas as vozes dos sujeitos e não a minha.

Na mesma perspectiva, Gati (2012, p. 40) destaca que as interações no grupo e a diversidade que emerge levam a que as pessoas argumentem, expliquem sua ideia de pensar. Nesse sentido, a atenção às trocas e aos encaminhamentos, para esclarecer raciocínios e pontos de vista, dão ao pesquisador a oportunidade de não trabalhar com presunções pessoais, assumindo que já sabe o significado de cada ponto de vista.

Por fim, é importante dizer que a experiência de realizar um encontro de grupo focal foi de grande valia para a realização desta pesquisa pois possibilitou a interação entre as professoras, emergiram posições convergentes e divergentes em relação à presença da ludicidade na profissionalidade das docentes, as situações às vezes nada lúdicas que também estão presentes no cotidiano educativo e as formas encontradas pelas professoras a fim de driblar a situações que negam a ludicidade na profissionalidade dessas docentes.

2.5 Informações sociodemográficas, formação e tempo de docência das professoras

Estudos recentes têm demonstrado que o direito à educação infantil relaciona-se intimamente com o trabalho docente, especialmente no que tange às relações e condições de trabalho das profissionais que atuam com crianças. (PINTO, DUARTE e VIEIRA, 2012, p. 611)

Se partirmos do princípio de que a Educação Infantil em uma creche universitária se constitui em um direito à criança, mas não se limita a isso, é importante abordar também as relações e as condições de trabalho das docentes na creche universitária. Em outras palavras, faz-se necessário observar a idade, o tempo de profissão, o direito à qualificação e as funções desenvolvidas para além do ensino. Por esse motivo, tendo em vista a necessidade de caracterizar as professoras, informantes da pesquisa, sistematizei abaixo os principais dados sociodemográficos:

Quadro 3 – Informações sociodemográficas, formação e tempo de docência das professoras

Nome	Sexo	Idade (anos)	Tempo de profissão (anos)	Tempo de profissão na Educação Infantil (anos)	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Água do Mar	Feminino	49	23	20	Pedagogia	Metodologia do Ensino Superior	Educação (UFBA)	Educação (UFBA)
Alice	Feminino	42	15	11	Pedagogia	Educação Matemática	Educação Científica e Formação de Professores (UESB)	-
Dandara	Feminino	40	18	20	Pedagogia	Educação Infantil	Educação (UFCE)	-
Rute	Feminino	38	16	13	Pedagogia	Psicopedagogia	Educação (UFBA)	-
Pérola	Feminino	52	34	19	Pedagogia	-	-	-
Total 5	Total Feminino	Média 44,2	Média 21,2	Média 16,6	Total 5 Pedagogia	Total 4 (Diversos)	Total 4 mestradas	Total 1 doutora

Fonte: Dados da pesquisa (Questionário aberto, 2016).

Inicialmente é importante dizer que o nome de cada uma das professoras foi escolhido por elas, a meu pedido. A intenção é preservar a identidade e, ao mesmo tempo, deixar que se reconheçam no nome escolhido a partir das suas referências pessoais.

Conforme pode ser observado nos dados da pesquisa e também foi identificado por Gomes (2013) e Cerisara (2002) há uma questão de gênero

presente na Educação Infantil, de modo que, mesmo em uma creche universitária, as professoras são todas do sexo feminino. Nem sempre foi assim, tanto que no concurso de 1997 houve um professor concursado que assumiu a vaga e permaneceu na creche por uma semana, não se adaptando ao ambiente de trabalho e etapa de ensino. Depois disso não se teve informação sobre sua posterior lotação ou saída¹⁶ do quadro docente da universidade.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil é um campo de trabalho eminentemente feminino, no qual se considera que qualidades associadas a esse gênero são não apenas compatíveis, como desejáveis para o exercício da profissão, condição que se acentua por se tratar de crianças pequenas, quase todas bebês, entre um e quatro anos de idade.

Conforme informações sociodemográficas, a professora mais jovem tem 38 anos de idade e a mais velha tem 52 anos, de modo que há uma diferença de 14 anos entre ambas e a média de idade do grupo perfaz 44 anos e 02 meses. É possível afirmar que as professoras possuem uma idade média avançada com perspectiva de aposentadoria para os próximos dez anos, para 03 das 05 respondentes, portanto, mais próximas do final da carreira do que do início. Com o passar do tempo e o avanço na idade das professoras pode ter também, implicações do ponto de vista físico, uma vez que a docência em turmas de Educação Infantil, em especial creche, tem alta demanda corporal, no cotidiano.

A média de idade do tempo de profissão do grupo de respondentes da pesquisa é de 21 anos e 2 meses, englobando a experiência nos diversos níveis de ensino. Por outro lado, o tempo médio de exercício profissional na Educação Infantil e na creche perfaz, em média, 75% do tempo de profissão das professoras do grupo. No caso de Dandara, toda a sua experiência docente está ligada à creche, visto que, ao ingressar mediante concurso, era estudante universitária nesta mesma universidade.

A constatação de que o tempo médio de experiência docente está concentrada no campo da Educação Infantil aponta, por um lado, para um grupo

¹⁶ A saída esteve vinculada a um episódio de desentendimento entre as crianças do grupo 3 vespertino, que culminou em mordida e forte insatisfação por parte da família.

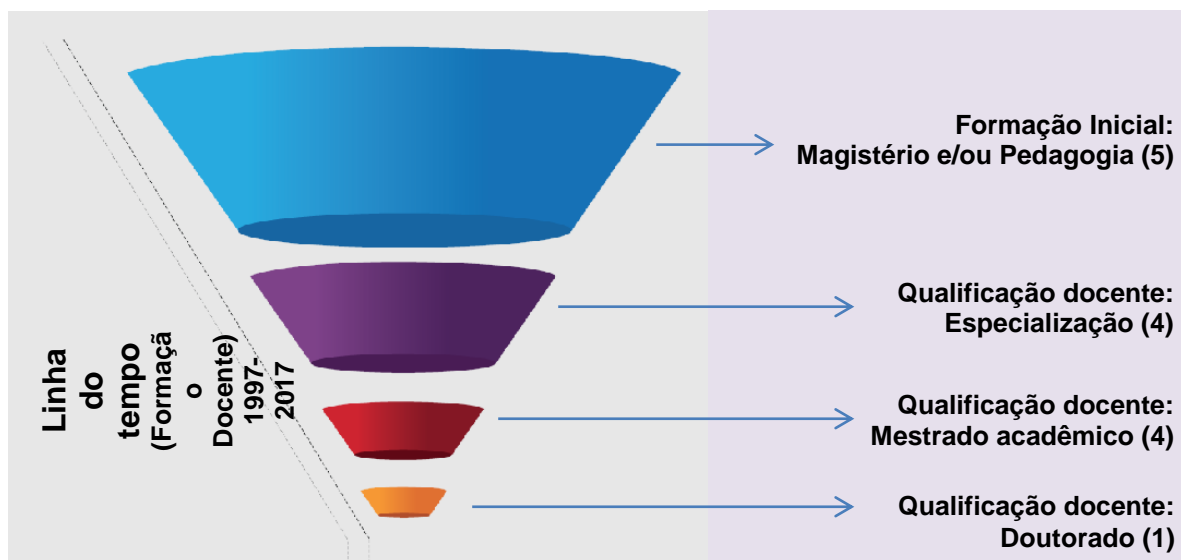
experiente com crianças na faixa etária da creche e, por outro, em uma aproximação com a etapa final da carreira docente. Uma delas, Pérola, já tem tempo de contribuição superior ao necessário para aposentar, conforme critérios da previdência oficial, mas não tem idade mínima, tendo optado por permanecer trabalhando a aposentar com proventos proporcionais.

Quanto à formação docente todas as professoras são, pelo menos, graduadas no curso de Pedagogia, atendendo ao atual critério de formação mínima previsto na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) Lei nº 9394/96. Em relação à qualificação docente, 4 das 5 professoras são especialistas. Quanto ao curso de especialização, há uma diversidade relação ao curso escolhido por cada uma delas. No que tange à formação para a pesquisa, 4 das 5 professoras são mestras, e todas 4 em programas concentrados na grande área da Educação e todas, tendo como objeto de estudo a Educação Infantil. Ainda em relação à qualificação docente, em vinte anos de universidade apenas 1 das professoras é doutora e em Educação.

É possível afirmar que há uma preocupação do grupo de professoras em buscar formação/qualificação, através da profissionalização docente, nos diversos níveis. A busca por qualificação tem uma recompensa que merece ser registrada. Os professores da carreira do EBTT, assim como os do Ensino Superior, possuem um plano de cargos e salário que estimula e recompensa o processo de qualificação docente. Dito isto, não interessou perguntar as faixas salariais a que pertencem as professoras, mas elas variam de acordo com o nível de formação e o tempo de serviço de cada uma delas na universidade.

Ainda em relação à preocupação das professoras em relação à busca por qualificação docente, observamos também, que, à medida em que o grau de complexidade aumenta, no que se refere à qualificação docente, há uma diminuição do número de mestras e doutoras. Se pudéssemos utilizar uma imagem para ilustrar o movimento de profissionalização docente, ela seria assim representada:

Figura 1: Movimento de profissionalização docente na creche universitária



Fonte: Dados da pesquisa (Questionário aberto).

Essa imagem nos mostra um processo de afunilamento quanto ao acesso às etapas mais altas dos níveis de formação docente, chegando a representar um gargalo no processo formativo na medida em que as professoras têm entre 13 e 20 anos de universidade e, muito recentemente têm conseguido encaminhar o processo de qualificação docente.

O tempo de profissão também deve ser observado ao analisar o que estamos chamando de movimento de qualificação docente. Isso porque, cursar mestrado e doutorado implica em aprovação em processos seletivos com número restrito de vagas; com exigências em relação à formação para a pesquisa que o curso de graduação não oferece e que o exercício do trabalho por si só, também não, sem nenhum tipo de reserva de vagas. Implica, também, em negociação de diminuição de carga horária de trabalho docente e afastamento das atividades, por parte da chefia imediata e da Pró-reitoria, para estudos em, pelo menos, parte do período de duração. A exceção é quando a instituição onde a professora foi aprovada está situada distante geograficamente da sede da creche universitária. Neste sentido, as professoras Alice na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Dandara na Universidade Federal do Ceará (UFCE) tiveram afastamento total para cursar o mestrado desde o início.

Considerando o objeto de estudo da pesquisa procedemos abaixo a abordagem da ludicidade e apresentamos, no mesmo capítulo os achados da pesquisa. Meu

objetivo é fazer um diálogo entre os autores e os sujeitos da pesquisa, sendo interlocutora entre ambos. Em seguida, abordo a profissionalidade docente na Educação Infantil, apresentando também os achados e tentando demonstrar que a ludicidade está presente não apenas nas atividades ligadas ao ensino propriamente dita, mas na realização de várias ações docentes, perpassando e constituindo a profissionalidade destas docentes.

Ainda com o objetivo que contextualizar os sujeitos e o contexto da pesquisa passamos, a seguir, a descrever as funções docentes na Creche universitária, lócus empírico da pesquisa.

2.6 As funções docentes em uma creche universitária

Com o concurso para oito vagas para docentes da Creche UFBA, em 1996, uma nova etapa se iniciou no que se refere à docência na Educação infantil, nesta universidade. Seja porque a partir daí a creche teria um corpo docente concursado para desenvolver o trabalho pedagógico, seja porque essa ação institucional ensejou a reorganização curricular, pedagógica, de concepção do trabalho docente de forma mais autônoma por parte das professoras.

A criação da creche na universidade implicou, inicialmente, em oferta de vagas para atendimento às crianças na forma de apoio às mães-estudantes, no contexto em que surgiu, mas também, com o passar do tempo e o engajamento da equipe pedagógica e técnica uma vocação e a potencialização de ser um ambiente formativo, de autoria docente, com vistas ao desenvolvimento infantil.

Considerar essa inversão positiva de valores é indispensável para compreendermos que, se por um lado, 33 anos depois de fundada a assistência ainda é uma realidade na Creche UFBA, aos poucos, nos últimos 20 anos esse viés foi enfraquecendo na mesma medida em que a concepção de Educação Infantil como direito da criança foi tomando corpo. A expectativa e reivindicação do corpo docente nesse período de exercício profissional na creche universitária tem sido a de transformar formalmente a creche em uma unidade de ensino, compreendendo todas as especificidades que caracterizam uma creche universitária.

Esta reivindicação da creche universitária como um locus produtor de pesquisa, desenvolvedor de ações extensionistas além de ofertar o acompanhamento do desenvolvimento infantil é presente, inclusive na atualidade, entre as docentes, visto que estudantes e pesquisadores, ainda vão em busca da creche para locus empírico de pesquisa tomando a creche como um equipamento que oferece serviço às mães universitárias. O foco, portanto, é na necessidade do adulto/genitor, deixando em segundo plano o direito da criança.

Reconhecendo o direito da criança mas também tensionando com a realidade presente nas condições de trabalho das professoras, resgatamos de Pinto, Duarte e Vieira (2012) que, já na rede municipal mineira

As professoras e as educadoras infantis relatam a existência de uma série de outras tarefas, além da interação com as crianças, tais como o planejamento e a elaboração de atividades, os registros de avaliação das crianças, a construção do PPP, a participação na gestão da escola, o trabalho coletivo e o trabalho com a comunidade. Observa-se também que muitas dessas atividades são realizadas fora do horário de trabalho remunerado. (PINTO, DUARTE e VIEIRA, 2012, p. 623)

Tais tarefas podem ou não serem consideradas tarefas de ensino mas, sem dúvida, são indispensáveis para a realização do trabalho docente na sala de aula propriamente dita, na interação com as crianças. Isto porque, o planejamento, a elaboração de atividades, os registros de avaliação das crianças, a elaboração e revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP), a participação em reuniões com equipe pedagógica, setores de Nutrição, Enfermagem e de gestão de uma creche universitária, em nada difere de como ocorre em uma creche da rede municipal ou da rede comunitária. Todas essas tarefas demandam investimento de tempo e produção, podendo ser realizadas no ambiente da creche ou fora dele. Em tese, quando se trata de professoras concursadas uma universidade, essas tarefas são remuneradas por se tratarem de professoras com o vínculo de Dedicção Exclusiva.

Portanto, para além de exercerem a atividade de ensino e as tarefas de ordem administrativa a ele associadas, há outras funções conforme investigadas por Raupp (2004). A autora destaca que, entre as características das creches universitárias o papel institucional além do que é definido para a educação infantil pública. Esses desafios indicam para a maioria delas a necessidade de assumirem, além do ensino, as funções de pesquisa e extensão.

Talvez a principal diferença entre as atribuições docentes na Educação Infantil em uma creche universitária, em comparação às atividades docente nas redes municipal, particular e comunitária esteja na vocação institucional para o tripé: ensino, pesquisa e extensão enquanto funções docentes, presente nas creches universitárias e que podem ocorrer em outras creches de fora da universidade, mas não é o esperado.

Neste sentido, se a creche universitária surgiu como apoio às estudantes que também são mães, com o passar de pouco mais de três décadas, com o avanço nas discussões no campo da educação da infância e a partir da constituição de 1988, foi reforçando “[...] a necessidade de as unidades repensarem questões polêmicas ainda presentes, direcionando essas questões para a realização de um projeto institucional com definições claras do papel das unidades de educação infantil no interior da universidade” (RAUPP, 2004, p. 197).

Reconhecer e assumir as funções de pesquisa e extensão enquanto inerentes às suas atribuições exige da professora uma formação diferenciada em relação ao ensino da educação infantil em outras redes de ensino. Além da competência para ensinar, faz-se necessário desenvolver as habilidades de dialogar e interagir com outros públicos, receber pesquisadores, acompanhar e desenvolver pesquisas em áreas afins à Educação Infantil.

Raupp (2004) descreve as funções de uma creche universitária alertando que estas vão além da educação das crianças, visto que, os seus profissionais estão articulados com a formação, a pesquisa e a prestação de serviços à comunidade, elementos indispensáveis na constituição de uma instituição de ensino superior e, em especial, com o compromisso social das instituições públicas.

Diante da concepção de creche universitária como unidade competente para desenvolver pesquisas, conseqüentemente essa decisão exige professoras com uma formação acadêmica consolidada. Desse modo, se em 1996 a exigência inicial para concorrer e ingressar na carreira de Professor de 1º e 2º graus consistia em ter o diploma correspondente ao curso de Magistério, ou seja, formação inicial em nível médio, na transposição para a carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, a

partir de 2008, a nova lei estabeleceu como condição mínima para ingresso na carreira a graduação em Pedagogia.

O caminho da qualificação docente nesta realidade de professor do EBTT talvez direcione, ainda que indiretamente, para a busca por profissionalização/com certificação, através da participação em processos seletivos para pós-graduação *stricto sensu*, para os cursos de mestrado e doutorado. Embora essa seja a trajetória que nos parece mais apropriada tal busca por parte das professoras na Creche UFBA não ocorreu de forma imediata, especialmente considerando toda sorte de dificuldades apresentadas para a liberação docente para o processo de qualificação.

Partindo desde dado concreto de realidade donde o processo de qualificação do corpo docente sempre ocorreu na Creche UFBA com a necessidade de forte negociação, ocorreu que, em vinte anos de universidade, há apenas uma professora doutora e outras duas estão em processo de doutoramento, além de uma mestra e outra em processo de qualificação em nível de mestrado. Outra questão diz respeito à viabilização de contratação de professor substituto para a nossa categoria só ter ocorrido a partir do ano de 2015, isto é, 32 anos após a criação da creche.

A busca por qualificação vem ocorrendo, *pari passu* com o desenvolvimento de uma forma de realizar o ensino, no qual a ludicidade e a Pedagogia de projetos direcionaram as ações docentes no campo do trabalho pedagógico. No campo da formação e do desenvolvimento profissional, cada professora vem buscando a área que melhor lhe atende em campos específicos da pesquisa, tendo como mote central a infância e a educação. Água do Mar investiga a infância, a ludicidade e a formação de professores; Alice se interessa pela infância, ludicidade e a Educação Matemática; Dandara buscou grupos que discutem a infância e a afrodescendência; Rute se interessa pela infância, os saberes ludo-sensíveis e, neste momento as linguagens na Educação Infantil. Pérola exerce a docência e, por motivos diversos e questões pessoais tem focado suas ações em atividades relacionadas ao ensino.

Quadro 4 - Atividades desenvolvidas pelas professoras e carga horária

Professoras	Atividades desenvolvidas	Carga horária semanal
Água do Mar	Ensino: afastada há dois anos e meio das atividades de docência na Educação Infantil Pesquisa: Participação de um grupo de Pesquisa de Cultura da Infância, Narrativa e Oralidade, vinculado ao IHAC. Extensão: Participando da elaboração de mais um projeto desenvolvido pela Creche Gestão: é a área de minha atuação no momento que ocupa quase que toda a carga horária: Coordenação Geral da Creche.	Atualmente, a maior carga horária é na gestão. Varia entre 35h a 40 h/semanais. Mas, ainda estou estudando num curso de especialização Gestão de Pessoas por Competência, 8h e no grupo de Pesquisa de Cultura da Infância, Narrativa e Oralidade, 2h. Extensão: 1h/semanal
Alice	Ensino: Atividades pedagógicas com as crianças; orientação de estagiárias; planejamento e organização dos projetos de ensino; reuniões de planejamento coletivo; participação em banca. Pesquisa: Pesquisa de mestrado tendo como lócus de investigação a creche UFBA Extensão: Atividades com as famílias – Encontro com a família (ação de um Projeto permanente); Participação como professora tutora em Projeto de extensão vinculado ao Projeto Permanecer/PROAE.	Ensino: Em média 30h Pesquisa: Não há como determinar carga horária semanal Extensão: Não há determinar carga horária semanal
Dandara	Ensino, pesquisa e extensão. A carga horária semanal com ensino é muito grande. São 24 horas aula, isso torna a pesquisa e a extensão pouco realizáveis.	Ensino: 24h/semanais; Pesquisa: 2h/semanais; Extensão: 4h/semanais
Pérola	Ensino.	Ensino: 40h.
Rute	Ensino: educação infantil, no momento Grupo 3. Pesquisa: Participando de grupo de pesquisa, produzindo artigos ou sob pesquisa orientada, como mestrado. Extensão: Atividades com os pais da Creche, estudantes ou profissionais de pedagogia	A carga horária de ensino em sala é 24 h/a, acrescida de horários de reuniões pedagógica, planejamentos, produção de materiais, entre outros. As outras atividades não tem uma carga horária fechada semanalmente, em alguns momentos há uma dedicação maior para uma e em outros momentos para outra atividade.

Fonte: Dados da pesquisa: Questionário aberto, 2016.

A partir do quadro acima é possível perceber que, entre as atividades docentes realizadas pelas professoras dessa creche universitária há a consolidação do tripé: ensino, pesquisa e extensão, ainda que Pérola só exerça a atividade de ensino e Água do Mar esteja afastada da atividade de ensino para exercer a atividade de coordenação geral da creche.

Algumas professoras foram sintéticas quanto a informar quais são as atividades de ensino. Entretanto, Alice e Rute se debruçaram sobre a tarefa de esmiuçar tais atividades. Merece destaque as atividades de ensino elencadas por

Alice porque elas foram organizadas segundo a dinâmica de trabalho no ambiente da creche universitária mas que às vezes também ocorre fora dela: “Atividades pedagógicas com as crianças; orientação de estagiárias; planejamento e organização dos projetos de ensino; reuniões de planejamento coletivo; participação em banca”. (ALICE, QUESTIONÁRIO ABERTO, 2015). O rol de atividades destrinchado por Alice mostra que não é apenas a atividade de sala de aula que é considerada ensino, sendo incluídas também as tarefas de orientação de estagiárias, bem como o planejamento e organização dos projetos de ensino; as reuniões de planejamento coletivo e a participação em bancas.

No mesmo sentido, Rute reforça a mesma linha de raciocínio de Alice: “A carga horária de ensino em sala é 24 h/a, acrescida de horários de reuniões pedagógica, planejamentos, produção de materiais, entre outros.” (RUTE, QUESTIONÁRIO ABERTO, 2015).

A participação em bancas se tornou mais frequente na medida em que as professoras foram se qualificando através dos cursos de pós-graduação *latu e strictu sensu*. A partir das certificações outro rol de atividades podem ser acessadas pelas professoras, ampliando e refinando o espectro de saberes profissionais.

No que se refere à organização da carga horária de trabalho há uma flexibilidade quanto ao uso das horas de trabalho em que as professoras não estão trabalhando em sala de aula. Como pode ser observado, as atividades de ensino ultrapassam o tempo gasto em sala com as crianças.

Dandara chama a atenção para o volume de carga horária de sala de aula, compondo 50% (cinquenta por cento) de toda a jornada semanal que é de 40h, restando ainda as demais atividades relacionadas ao ensino, a pesquisa e a extensão. Diante disso esta professora complementa: “A carga horária semanal com ensino é muito grande. São 24 horas aula, isso torna a pesquisa e a extensão pouco realizáveis” (DANDARA, DADOS DO QUESTIONÁRIO ABERTO, 2015). Alice reitera o grande volume de carga horária gasta somente com ensino calculando uma média de 30h/semanais.

A participação na pesquisa, neste período, foi referida pelas professoras com o vínculo e frequência a grupos de pesquisa e o envolvimento com a escrita de artigos oriundos do processo de qualificação docente, destacado por Rute.

Por fim, meu objetivo ao abordar as funções docentes desenvolvidas pelas professoras dessa creche universitária é explicitar que, as diferentes atividades e contextos nos quais atuam, contribuem para o desenvolvimento dos saberes profissionais e para o fortalecimento dos saberes oriundos da experiência, sobretudo, refinando-os, à luz da formação continuada através da qualificação em cursos de pós-graduação lato e strictu sensu. Não se trata, portanto, de estabelecer uma primazia da experiência sobre a formação acadêmica ou vice-versa, mas sim do reconhecer a complementaridade entre formação acadêmica e experiência, retroalimentando o processo em um movimento de práxis.

2.7 Construindo a narrativa: o diálogo com os teóricos e as professoras

Nesta pesquisa, aventurei-me a investigar um lugar, aparentemente, conhecido. Trata-se de uma creche universitária, na qual estou inserida há duas décadas. Local de trabalho, de aprendizagens, vivência do lúdico, do estético, do ludossensível, espaço de construção de relações pessoais, interpessoais, amizades, trocas, respeito.

Ao mesmo tempo, trata-se de um lugar de aprender a lidar com as frustrações, conflitos e dores, oriundos do exercício de ser professora nesse mesmo ambiente. Considero, portanto, que ao investigar a ludicidade na profissionalidade, em alguns momentos, precisei tocar em temas pouco lúdicos ou até onde há ausência da ludicidade, como em um eclipse do lúdico, conforme constatado por D'Ávila (2006).

O eclipse do lúdico, para a autora, é uma prática docente que oblitera uma ação pedagógica lúdica, prazerosa e criativa. Outrossim, D'Ávila defende uma prática pedagógica lúdica, apoiada sobre a arte como dimensão estruturante do humano. Sustenta a idéia de que o saber sensível (artístico e lúdico), interligado aos demais saberes - saber e ao saber fazer – são fundante de uma prática pedagógica que é capaz de fazer erigir uma pedagogia lúdica, onde o pensar, o sentir e o agir, em uníssono, se expressam no processo de ensinar e aprender (D'ÁVILA, 2006, p. 15).

Optei por apresentar a fundamentação teórica e, ao mesmo tempo, trazer as falas das professoras, tecendo uma narrativa através da qual tento articular, nos dois capítulos que se seguem, o que dizem os teóricos ludicidade e como as professoras referem essa ludicidade em sua profissionalidade ao longo do seu percurso de desenvolvimento profissional. Foco no desenvolvimento profissional de como as professoras aprendem e aprenderam a exercer o trabalho docente, que dificuldades encontraram e ainda encontram nesse percurso.

Início fazendo essa exposição para, primeiro, situar o leitor de como está organizada a pesquisa, de que lugar falo, com que sentimentos e experiências o faço, deixando clara a minha condição de pertencimento ao corpo docente e do esforço de superar uma possível parcialidade no olhar, na leitura e na interpretação na produção dos dados. Contudo, essa confissão é feita, em segundo lugar, como uma tentativa de honestidade comigo mesma, com as professoras e com o leitor. É a ética exigindo de mim essa posição demarcada, situada, na condução e na realização das técnicas de produção de dados e de sentidos. Primeiro do questionário e depois através da realização do grupo focal.

Esta pesquisa é, portanto, um exercício de distanciamento e aproximação, entre o supostamente conhecido e o desconhecido. Para isso, realizei um movimento de sucessivas idas e voltas, com o firme objetivo de fazer emergir a fala dos sujeitos, através da minha, em uma tentativa de não suplantarmos ou subjugar o outro. Logo, é uma tarefa que exige rigor científico, seja para não adotar uma postura de militante quando os dados das informantes e a minha concepção se mostram coincidentes ou para não dar o tom da minha concepção, quando os dados das informantes não encontram eco em minhas percepções. É, acima de tudo, uma tarefa de triangular a fala de cada professora, nas falas do coletivo e em correspondência ao que está presente no aporte teórico que referencia a análise.

Ao ler os questionários das cinco professoras que aceitaram participar, realizei um mergulho no universo de sentidos e significações de cada uma. Vejo-as e me vejo. Concordo, discordo, contraponho, questiono, tenciono, me questiono. Vejo os teóricos nas palavras, nas construções textuais, nas entrelinhas e nos não ditos das professoras.

Produzir dados significa, dar sentido ao texto partilhado pelas professoras, sujeitos da minha pesquisa sem perder de vista os objetivos da mesma. Iniciei apresentando um quadro no qual sistematizei as (1) Informações sócio-demográficas presentes nos questionários. Em seguida abordei (2) A profissionalidade docente na Educação Infantil, seguido da (3) Ludicidade nesta etapa de ensino e, por fim, (4) as funções docentes quando em uma unidade universitária de Educação Infantil.

Para tratar os dados produzidos me vali da análise de conteúdo inspirada em Bardin (2011). Trata-se de um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, cujo fato comum envolve desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados até a extração de estruturas traduzíveis em modelos. Com base na autora é possível afirmar que análise de conteúdo é um trabalho de inferência realizado a partir de uma hermenêutica controlada, baseado na dedução.

Ao eleger a análise de conteúdo como “esforço de interpretação” assumo, assim como Bardin (2011, p. 15), que

[...] a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”, responde a esta atitude *voyeur* de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico. (BARDIN, 2011, p. 15)

Meu esforço seguiu no sentido de fazer emergir da fala das professoras os aspectos e elementos capazes de nos dizer de como a ludicidade está presente ou é constituída na profissionalidade destas docentes, tendo em vista que a docência é exercida em turmas de Educação Infantil em uma unidade universitária da rede federal de ensino.

3. LUDICIDADE, BRINCADEIRA E JOGO NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

No Brasil o termo ludicidade é considerado um neologismo, derivado do vocábulo lúdico. Lalande (1999, p. 637) atribui a origem do termo lúdico a Flournoy, que o criou para utilizar como adjetivo correspondente à palavra jogo e atribui a Claparède a recomendação de se utilizar este termo “particularmente cômodo nos trabalhos psicológicos sobre crianças ou histéricos”.

Autores como Lopes (2004) e Brougère (2003), destacam a complexidade e a polissemia que envolve o termo lúdico. Do mesmo modo, como a palavra ludicidade não existe no dicionário da língua portuguesa e nem no dicionário de outros idiomas, falta um termo que contemple a diversidade de significados atribuídos à ludicidade.

A relação entre ludicidade e infância é tão recorrente que, ao falar em lúdico a primeira imagem que vem pode ser associada às atividades características da infância. As crianças se entregam às suas brincadeiras, aos seus jogos, às suas histórias com seriedade, intensidade e satisfação. De tal modo que, com facilidade se põem a brincar, a jogar, a contar e a ouvir uma história, construindo um cenário imaginário em que criam e representam diferentes personagens, vivem as mais fantásticas aventuras, inventam, “constroem” e “destroem” (OLIVEIRA, 2009).

Etimologicamente o termo jogo é associado ao lúdico, que vem do latim *ludus* e significa jogo, exercício ou imitação. Apesar disso, Brougère (2003, p. 9) lembra que “a própria ideia que se tem de jogo varia de acordo com autores e épocas, a maneira como é utilizado e as razões dessa utilização são igualmente diferentes”, demonstrando que além do termo comportar vários significados, ainda sofre variação de acordo com o contexto.

O termo jogo, para Brougère (2003) pode ser abordado em três perspectivas: 1. Jogo como atividade lúdica; 2. Jogo como sistema de regras definidas, independente da presença e atuação dos jogadores, e; 3. Jogo como o objeto (instrumento, brinquedo, ou qualquer objeto que seja utilizado para fins de diversão, distração).

Se as brincadeiras, os jogos, o faz de conta, podem ser considerados atividades lúdicas e o lúdico está associado ao jogo, Huizinga (2000, p. 41)

esclarece “*ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar”. Esta perspectiva demonstra que, para o autor, o jogo e as atividades lúdicas extrapolam as ações da criança e, portanto, situa o lúdico como elemento da cultura, presente em todas as formas de organização social, desde os primórdios até os dias atuais.

Lalande (1999, p. 637) define a atividade lúdica como aquela que se executa no jogo. O jogo, como vimos, é uma das formas de se atingir a ludicidade, mas não é a única, há outras atividades potencialmente lúdicas, tais como brincar, assistir uma peça, ouvir uma música, conversar com amigos, dentre outras. Na atualidade, cada vez mais se amplia o olhar sobre as atividades lúdicas, considerando-as como presentes no cotidiano do ser humano, ao longo de toda a vida. Neste estudo, “entendendo as vivências lúdicas como um caminho para uma nova forma de construção do conhecimento e de transformação da educação” (MASSA, 2015, p. 111) investigo a ludicidade na profissionalidade docente em uma creche universitária baiana.

Bacelar (2009, p. 18) aponta para a necessidade de investimento no sentido de ampliar a compreensão da ludicidade, reconhecendo sua validade como possibilidade de uma vivência mais plena em todos os âmbitos da convivência humana, seja na família, no trabalho, nos círculos de amizade ou na escola. Assim como a autora, compreendo que o lúdico e a ludicidade remetem a diversas atividades de modo que necessita ser considerada de uma forma mais ampla que não se restringe ao jogo, à brincadeira, tampouco à infância.

Lalande (1999, p. 637) aborda, ainda, “a teoria lúdica da mentira das crianças teoria que explica os desvios da sua imaginação pela sua tendência para jogar”. Para nós, educadores da infância, interessa menos a perspectiva de mentira das crianças e mais a capacidade imaginativa, criativa, flexível, espontânea, desenvolvida a partir das brincadeiras de faz de conta.

A ludicidade é um campo de estudo que encontra boa inserção na educação escolar, especialmente em nível de Educação Infantil, compreendendo que nesses espaços é, sobretudo, a partir das atividades com potencial lúdico que se realiza o processo educativo. Bacelar (2009, p. 23) assevera: “Não basta apenas propor brincadeiras: estas têm que propiciar a vivência de um estado lúdico e não

simplesmente assumir o caráter de atividades que sirvam de apoio ao alcance de objetivos para o ingresso no Ensino Fundamental.”

Pelo brincar se pode compartilhar valores culturais e significações, expressar ideias, compartilhar emoções, aprender a tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a motricidade. (KISHIMOTO, 2001, p. 09).

Nesse sentido, faz-se necessário resgatar, na Educação Infantil, o tempo/lugar do brincar, do jogar, do faz de conta e todas as demais atividades em que o lúdico possa estar presente. E a autora complementa: nossas crianças têm direito à brincadeira; à atenção individual; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão (BACELAR, 2009).

No campo educativo a compreensão das atividades lúdicas ultrapassa a noção de jogo e da brincadeira e inclui as diversas atividades em que a criança é capaz de interagir, brincar, aprender e agir ativamente no ambiente. As atividades lúdicas podem surgir espontaneamente a partir da interação das crianças (brincar livre) mas também é esperado que o professor promova (brincar dirigido), identifique, valorize as atividades lúdicas ou com potencial lúdico.

Apesar da adesão ao lúdico revelada no discurso de muitos gestores e professores de creches e pré-escolas, Bacelar (2009), Wajskop (2001), Friedmman (2011), alertam que, em função da demanda para uma aprendizagem escolarizada precoce, as escolas têm didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-as a exercícios repetidos de discriminação visomotora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e músicas ritmadas, visando ao treinamento das habilidades preparatórias para a alfabetização.

Lima (2014) também percebe uma certa

[...] desvalorização do brincar livre e da arte em si mesma, às questões relacionadas ao saber ludo-sensível, [...] na experiência como professora e coordenadora pedagógica do município de Vitória da Conquista (2004-2008) pode perceber que a brincadeira e a arte ou eram utilizadas como artifício pedagógico para alcançar outros objetivos ou se restringiam ao recreio e dias esporádicos. (LIMA, 2014, 16-17).

Diante do exposto para que a prática pedagógica seja lúdica não basta afirmar que promove atividades lúdicas, é necessário às professoras e às gestoras escolares reconhecerem a importância das brincadeiras e das atividades lúdicas

para o desenvolvimento infantil, para além de dias e horários previamente estabelecidos.

Mas, o professor aprende a promover atividades lúdicas? Em caso afirmativo, onde aprende? Como aprende? Com quem aprende? Desconfiamos que essa aprendizagem se dá não apenas nos cursos de formação universitária e na formação continuada mas, principalmente, a partir da prática, no cotidiano educativo, quando as professoras têm a oportunidade de pesquisar jogos e brincadeiras para cada faixa etária, realizar as atividades com as crianças, refletir sobre as possibilidades de variações, criar novas atividades a partir da experiência anterior, em um movimento de ação – reflexão – ação.

Essa aprendizagem pode ocorrer também nas comunidades de prática onde professores se encontram com regularidade seja para discutir, planejar, trocar experiência, combinar ações juntos e compor uma rede colaborativa, dinâmica capaz de potencializar ações e aprendizagens.

Por comunidade de prática estou considerando uma comunidade de professores que se reúne periodicamente para tratar de questões inerentes ao trabalho, às dificuldades próprias do exercício da docência, às suas memórias, Mizukami (2005-2006) chamou de comunidade de professores e, para essa autora é entendida como uma forma de comunidade profissional que considera os múltiplos contextos nos quais o professor trabalha e que implica em uma relação de longo tempo com vistas a trocar experiências, buscar apoio, tomar decisões coletivas que exerçam impacto na vida e no desenvolvimento profissional docente.

A origem do conceito tem como base os estudos de Grossman, Wineburg e Wooworth (2001) após sistematizarem a trajetória de um grupo em seu processo de construção de uma comunidade de professores. Dentre as características necessárias os autores destacam: a comunidade tem que ser local, pressupondo a existência de interações face-a-face, de diálogo e da confiança como elementos centrais para a construção de coesão grupal. Destacam ainda que essas comunidades não são facilmente ou rapidamente formadas, exigindo tempo para que as pessoas construam, juntas, uma história de forma a se constituir, de fato, uma 'comunidade de memória' na qual a discussão pública se dê pelos seus membros ao recontarem as 'narrativas constitutivas' do grupo.

A ludicidade na constituição da profissionalidade de professoras da Educação Infantil talvez esteja marcada pela constituição de uma comunidade de prática, ou uma comunidade de professoras na qual, ao longo de quase vinte anos de interação permita o desenvolvimento profissional e o aumento da capacidade de contemplar a ludicidade, os saberes ludo sensíveis na prática pedagógica, na Educação Infantil.

Antes de ir a campo para buscar respostas a estas questões preciso me debruçar sobre as concepções e conceitos que vem sendo historicamente propostas nos diversos campos do conhecimento. Inicio apresentando o que se compreende por ludicidade e lúdico.

3.1 O que é ludicidade?

Embora associado a coisas pouco sérias e à infância, o lúdico tem sido objeto de estudo de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e em diversas fases da vida e do desenvolvimento humano. Neste estudo abordo o tema a partir dos principais estudiosos da área, Huizinga (2000), Caillois (1990), Brougère (1998), Kishimoto (1998), Luckesi (1998, 2000) e Lopes (2004).

Neste estudo, que investiga a ludicidade na profissionalidade docente na Educação Infantil, a concepção de brincadeira privilegiada é a que Kishimoto (1998, p. 07) define como “[...] a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil”, onde a livre criação e recriação da criança é aceita e valorizada.

Dentre as demais atividades lúdicas presentes na Educação Infantil, em especial, na creche, destacamos o jogo, considerando-o como categoria, assim como Kishimoto (1998). Segundo a autora, há uma multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria jogo, dentre eles uma variedade de jogos conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão, dentre tantos outros, tornando complexa a tarefa de definir o que é jogo e o que não é.

As características do jogo foram exploradas em profundidade por autores como Huizinga (2000) na obra *Homo Ludens*, por Caillois (1990) no livro *Os jogos e*

os homens e por Brougère (1998) no livro *Jogo e educação*. Conceição Lopes (2004) desenvolveu a sua Teoria da ludicidade fazendo interrelação com a comunicação humana. Kishimoto (1998), por sua vez, buscou identificar quais as características principais que compõem o termo jogo, atenta ao contexto da educação infantil.

Utilizo a definição dada por Kishimoto (1998, p. 07) para o termo jogo “[...] quando se refere a uma descrição de uma ação lúdica envolvendo situações estruturadas pelo próprio tipo de material [...] (que) trazem regras estruturadas externas que definem a situação lúdica”.

Por brinquedo considero, assim como Kishimoto (1998, p. 07) o objeto, como suporte de brincadeira, portanto tanto objetos criados por adultos para incentivar o brincar infantil, como os que as próprias crianças tomam emprestado do mundo adulto e atribuem novo significado, investindo um sentido lúdico. Tais objetos sofrem variações de acordo com o tempo e o lugar, envolvendo, dentre outras coisas, maior ou menor importância atribuída às crianças e à infância, aos materiais e à forma de produzi-los.

Na perspectiva antropológica Huizinga (2000) afirma que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. Atribui, portanto fundamental importância ao papel do jogo e do fator lúdico para o desenvolvimento da civilização. Se é importante para o desenvolvimento da civilização, é possível afirmar que também o é para o processo educativo, embora este não seja o objeto de estudo do autor.

Caillois (1990) aborda o lúdico, em uma perspectiva sociológica, a partir dos jogos ao postular que “[...] o jogo é, verdadeiramente, a mola primordial da civilização”. Esta parece ser a ideia central do autor na obra *Os jogos e os homens*.

A inutilidade do jogo, citada e contraposta por Caillois (1990), sobretudo ao destacar sua importância para a sociedade e para diversos campos do conhecimento, se evidencia na obra ao afirmar que:

Historiadores eminentes, após aprofundados inquéritos, e psicólogos escrupulosos, após repetidos e sistemáticas observações, tenha pretendido fazer do espírito de jogo uma das molas principais do desenvolvimento das mais altas manifestações culturais em cada sociedade e da educação moral e do progresso intelectual dos indivíduos. (CAILLLOIS, 1990, p. 9-10)

Para Caillois (1990), portanto, o espírito dos jogos é tão imprescindível que se constitui em uma das molas do desenvolvimento de elementos preciosos do humano: a capacidade de produzir e manifestar cultura, a educação moral e o progresso intelectual. Nesta perspectiva, o jogo não pode ser considerado como algo menor, pouco importante ou restrito a uma etapa da vida.

Antes de definir jogo Caillois (1990) apresenta as suas acepções:

Todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido. Essas convenções são simultaneamente arbitrárias, imperativas e inapeláveis. Não podem ser violadas sob nenhum pretexto, pois, se assim for, o jogo acaba imediatamente e é destruído por esse fato. (CAILLOIS, 1990, p. 11)

O autor apresenta uma condição essencial do jogo, ou seja, é um sistema de regras, onde se determina o que os jogadores podem e não podem fazer. Por serem convenções, não podem ter suas regras desobedecidas, sob pena de findá-lo. O jogador deve, ao mesmo tempo, aceitar participar livremente, bem como, respeitar as regras e evitar que as desrespeitem.

Para Caillois (1990, p. 29) os jogos são atividades que tem como características:

Quadro 5 – Características de jogo, a partir de Caillois (1990)

Nº	Definição	Caracterização
1	Livre	O jogador o faz por livre iniciativa, do contrário, o jogo perderia a sua natureza de diversão, atraente e alegre;
2	Delimitada	Está circunscrita em termos de espaço e tempo, rigorosa e previamente estabelecido;
3	Incerta	O seu desenrolar não pode ser determinado, assim como o resultado não pode ser obtido antecipadamente. Permite àquele que joga uma certa liberdade na necessidade de inventar;
4	Improdutiva	Não gera bens ou riqueza, nem elementos materiais novos, no máximo, permite a alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, que equivale a dizer tratar-se de condição idêntica ao iniciar a partida.
Nº	Definição	Caracterização
5	Regulamentada	Sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram, temporariamente, uma legislação nova, a única que conta;
6	Fictícia	Acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal.

Fonte: Sistematização da autora a partir de Caillois (1990).

A definição apresentada por Caillois (1990) amplia e enriquece nossa compreensão acerca das características do que é jogo, permitindo também ampliar nosso olhar para outras situações do cotidiano na vida em sociedade, em que ele pode ser utilizado metaforicamente, como referência a uma forma própria de agir, decidir, contrapor, inferir, combinar, quando os sujeitos ou jogadores sociais obedecem às regras, previamente combinadas, utilizando uma espécie de bom senso coletivo.

O termo ludicidade foi utilizado por Luckesi (1998, 2000, 2005) ao focar o estado interno do sujeito que vivencia uma atividade com potencial lúdico. Este autor distingue o conceito de atividade lúdica do conceito de ludicidade ao afirmar que:

O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando *verdadeiramente* de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estar no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos *verdadeiramente* participando dessa atividade. Estaremos com o corpo aí presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica. (LUCKESI, 2005, p. 43)

É possível compreender que a atividade lúdica é externa ao sujeito. Ela pode ser observada e descrita enquanto é realizada. Pode ocorrer de forma individual ou coletiva. Também comporta variações quanto ao formato, de acordo com a cultura, o período histórico, o gosto pessoal, as regras pré-estabelecidas e ao tipo de ambiente, que pode ser formal ou não formal. A ludicidade é uma experiência interna e, pode ou não ser vivenciada pela pessoa que promove ou pratica uma atividade lúdica. Daí que dizemos que uma atividade é, potencialmente, lúdica, mas somente o sujeito é que pode afirmar se é ou não lúdica para ele.

O que importa é a vontade do ou dos sujeitos de participarem com a atenção plena para a atividade vivenciada, a gratuidade na decisão de aderir à proposta ou mesmo de propô-la e a capacidade de vivenciar ou proporcionar uma potencial experiência de plenitude.

Na pesquisa importou saber o que é ludicidade para as professoras da creche universitária. A seguir exponho e reflito acerca das compreensões apresentadas:

Água do Mar compreende a ludicidade “como tudo o que faz com que sintamos alegria, satisfação”. Ela afirma sua identificação e gosto pela definição de Luckesi “quando afirma que a vivência da ludicidade integra pensamento, sentimento, emoção e ação.” E complementa: “Penso que essa concepção de ludicidade me contempla: algo que você vive externamente e que provoca um sentimento interno de integração que pode ser exteriorizado por meio de expressões psicocorporais, ou não”.

Na mesma linha da perspectiva interna de quem vivencia uma experiência plena presente no sentimento de alegria e satisfação descrito por Água do Mar, Alice acrescenta a sensação de bem estar:

Alice revelou que “é a condição que temos de estar plenamente envolvida quando vivenciamos uma situação que nos propicia sensação de bem estar”.

Rute define ludicidade como “o estado que nos encontramos quando vivemos uma experiência de completa alegria e envolvimento; é quando nos sentimos totalmente envolvidos com algo de forma que todas as demais coisas perdem sua importância naquele momento e ficamos “a sós”, nós e a experiência/atividade lúdica”.

Já Dandara afirma que, para ela “é difícil expressar a conceituação acerca da ludicidade”. Apesar disso, continua

No entanto, penso que ludicidade é a vivência intensa de um momento prazeroso, alegre e que tem sentido em si próprio. Na vivência deste momento nos colocamos integralmente, ele é tão fluido e intenso que o tempo passa/transcorre em um ritmo outro. Quando estamos em uma atividade lúdica não vemos o tempo passar. Tudo o que queremos é prolongar ao máximo este momento. Ele pode ser vivido individual ou coletivamente. Ludicidade, assim, é a vivência de ações, momentos e experiências que nos realizam integralmente, onde sentimento, pensamento, corporeidade estão integrados e potencializa nosso ser para o melhor que há em nós. (DANDARA, Dados do questionário, 2016)

A definição apresentada por Dandara reflete sua compreensão da ludicidade como um processo vivencial, intenso em que o tempo corre em um ritmo diferente, um tempo da vivência.

Kohan (2004, p. 54) diz que é preciso ampliar os horizontes da temporalidade. Neste sentido, os gregos o classificam de três modos:

Chrónos designa a continuidade de um tempo sucessivo. “O tempo é, nesta concepção, a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é mas será (o futuro)”, (Idem, 2004, p. 54).

Kairós corresponde a uma outra forma de medir o tempo. Significa medida, proporção, e, em relação com o tempo, momento crítico, temporada, uma oportunidade.

Por fim, ainda entre os gregos, há o tempo chamado *Aión* que designa, em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, mas intensiva (KOHAN, 2004, p. 54). É a esse tempo que Dandara alude ao explicitar sua compreensão de ludicidade.

Kohan (2004, p. 54-55) reforça a compreensão de tempo associado à infância e ao lúdico na perspectiva *aión* como o tempo acontecendo. É a criança brincando. Nesta perspectiva, a lógica presente em *Chrónos* e *Kairós* não são suficientes para referir à infância e à sua experiência com o tempo. Poeticamente Kohan (2004, p. 55) sintetiza: Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números.

O tempo *aiónico* ou vivenciado pode ser considerado o tempo em uma perspectiva de ludicidade, próprio da infância, enquanto etapa ou temporada (*Kairós*) e como uma fase que será seguida por outra, pensando na lógica de *Chrónos*, a cronológica. O tempo *aiónico*, entretanto, subverte a ordem ou não se limita às fases como *Chrónos* e *Kairós* e, desse modo, pode ser vivenciado também, na vida adulta.

É importante registrar que Água do Mar, Alice, Dandara e Rute são, ou já foram membros do GEPEL (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade). Água do Mar realizou seus estudos de mestrado e doutorado tendo como objeto a ludicidade na Educação Infantil. Rute concluiu seu mestrado investigando a ludicidade e os saberes ludo-sensíveis na formação de estagiários de Educação Infantil em uma creche universitária, ambas no Programa de Pós-

Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Isso justifica o conhecimento e a valorização do conceito de ludicidade apresentado em suas falas e demonstra, também, a importância atribuída ao lúdico em suas vidas, a partir do conceito gopelino de ludicidade, desenvolvido por Luckesi.

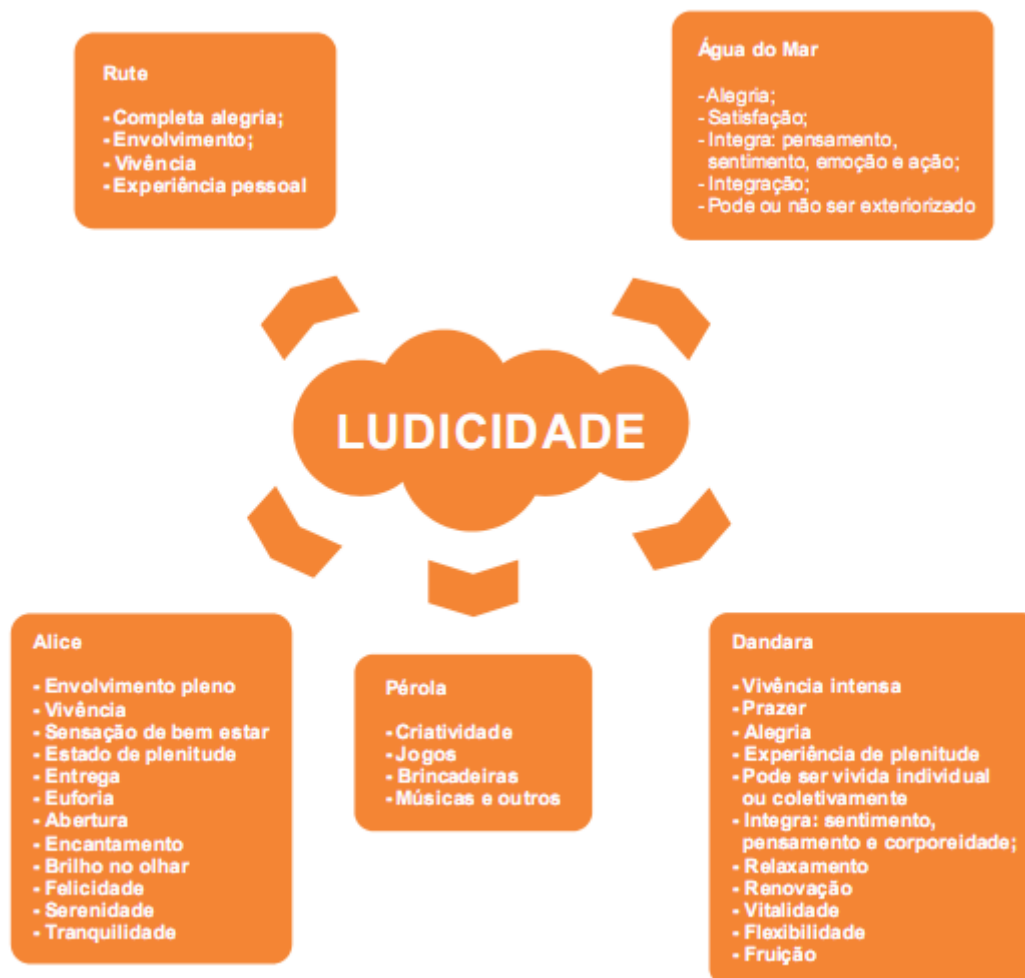
A perspectiva de Pérola revela a compreensão de que a ludicidade “é a maneira criativa para a realização da prática pedagógica a fim de proporcionar às crianças estímulos através de jogos, brincadeiras, música, movimento, entre outros... para o desenvolvimento significativo”. Esta professora focou a dimensão profissional da ludicidade, não revelando uma perspectiva mais ampla sobre o lúdico, que acontece em outras dimensões da vida. Neste sentido, reconhece a necessidade da criatividade inerente à prática pedagógica, bem como, a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil. Destaca ainda as atividades potencialmente lúdicas que são desenvolvidas por ela em sua prática na creche universitária.

Em todos os depoimentos fica claro que as professoras têm um conhecimento do que é ludicidade e fica explícita a valorização que, embora uma atividade tenha grandes chances de ser avaliada por uma pessoa como lúdica, poderá ser ou não, de acordo com o envolvimento do sujeito e sua entrega à atividade. Portanto essa percepção varia, de sujeito para sujeito. A observação realizada por alguém ‘de fora’ da atividade às vezes pode não ser suficiente para afirmar se está sendo percebida como lúdica ou não para quem a vivencia.

Por atividades lúdicas considero qualquer atividade que tenha potencial de provocar um envolvimento pleno do sujeito, seja uma conversa entre amigos, a audição de uma música, uma brincadeira, a leitura de um romance, a declamação de uma poesia, dentre outras. Portanto, são atividades que podem ser consideradas lúdicas ou não, de acordo com o contexto e a percepção pessoal do sujeito que pratica.

Abaixo um mapa com as palavras-chave que sintetizam o que é ludicidade para as professoras da creche universitária:

Figura nº 02 – O que é ludicidade para as professoras da creche universitária



Fonte: Dados da pesquisa, questionário aberto, 2016.

Quanto à vivência lúdica, ou ludicidade, é uma experiência interna ao sujeito. Neste caso Luckesi (2005) define como o estado interno que se processa enquanto o indivíduo realiza uma atividade lúdica. Neste sentido, a atividade lúdica¹⁷, como expressão externa, só será lúdica internamente se propiciar ao sujeito a sensação de plenitude, prazer e alegria.

Lopes (2004) propõe uma teoria da ludicidade abordando-a a partir da comunicação humana. Segundo a autora, a ludicidade é um fenômeno de natureza consequencial à espécie humana, portanto é uma condição de ser do humano, sendo, ao mesmo tempo ação e efeito e não se restringe a uma fase da vida.

¹⁷ Feita a distinção entre o conceito de ludicidade e o potencial de ludicidade presente em uma atividade, vamos referir sempre às atividades lúdicas, mesmo que sejam apenas potencialmente lúdicas a fim de facilitar a leitura.

Um destaque merece ser dado à consideração de que a ludicidade está presente em todas as faixas etárias do desenvolvimento humano, pois “indica uma qualidade e um estado que não são apenas característicos da infância, mas sim, partilhados por todas as faixas etárias ao longo da vida” (LOPES, 2004, p. 05)

Ainda neste sentido, alerta para o fato de que, a ludicidade

[...] não é uma condição humana insignificante, geralmente pensada como reserva da infância, superficial, irresponsável, seja no brincar, no recrear, no lazer, no jogar ou ainda confinada à exploração econômica da indústria e comércio mundial dos jogos e dos brinquedos. (LOPES, 2004, p. 04)

Nesta concepção se a ludicidade é compreendida como um fenômeno consequencial ele vai além do *homo ludens*, constitui o *homo communicans*, integra múltiplas e diversas manifestações e, portanto, é um fenômeno multidimensional.

Lopes (2004) definiu três dimensões de análise que são indissociáveis e complementares na ludicidade humana, a saber:

Quadro 6 – Dimensões da ludicidade, a partir de Lopes (2004)

DIMENSÕES	CARACTERÍSTICAS
1ª. A ludicidade é uma condição humana	Aponta para a ludicidade enquanto condição humana, o <i>homo ludens</i> , é inerente ao ser humano e é anterior às manifestações do lúdico.
2ª. A(s) manifestação(ões)	Aborda as manifestações do lúdico e são decorrentes das percepções dos humanos e podem ser agrupadas no brincar, no jogar, no recrear, no lazer, e no construir brinquedos, ou artefatos lúdicos.
3ª. O(s) Efeito(s)	Inclui a diversidade de efeitos dos comportamentos lúdicos revelados durante o processo da manifestação e nos resultados produzidos a partir do processo. Merecem destaque a experiência da ludicidade em si própria, a aprendizagem da autonomia e da cooperação.

Fonte: Síntese realizada pela autora a partir de Lopes (2004).

As dimensões da ludicidade, elencadas por Lopes (2004) apresentam a ludicidade como condição humana; associa as manifestações do lúdico agrupadas em diversas atividades que ocorrem no cotidiano, seja do adulto ou da criança e articula, sobretudo, os efeitos e resultados revelados no comportamento lúdico.

Todas as dimensões podem ser consideradas sob a perspectiva da ação pedagógica na Educação Infantil e nos parecem fundantes à experiência infantil, bem como à formação de professores. Em última instância, se a ludicidade é condição humana, se suas manifestações podem ser percebidas e agrupadas e a experiência da ludicidade em si pode favorecer a aprendizagem da autonomia e da cooperação, certamente que a ação docente, ou a sua prática não devem prescindir da ludicidade.

A ludicidade como condição humana se manifesta na fala de cada uma das professoras da creche investigada ao deixar claro que está presente em diversas atividades e situações vivenciadas ao longo da vida, que inicia ainda na infância, está presente de variadas formas durante o desenvolvimento humano e não se resume ao trabalho com as crianças, embora todas as professoras afirmem que a ludicidade é indispensável no exercício docente na Educação Infantil. Alice, por exemplo, afirma que a ludicidade sempre esteve presente em sua vida, desde a infância, em atividades que gosta de realizar junto com a família, com os amigos, no trabalho ou mesmo sozinha.

A ludicidade está associada, tanto às possibilidades de vivência individual, quanto em grupo; envolve também a atividade laboral, portanto não se restringe aos momentos de lazer ou ao tempo considerado “livre” em que interage com a família e amigos. Dentre as principais atividades que gosta de fazer, Alice destaca: “Cozinhar, assistir um filme, ler um bom livro, escutar música, tomar banho de mar, brincar com a minha família, etc.” (ALICE, Dados do questionário, 2016).

Já Dandara explicita sua compreensão de que a ludicidade está presente em sua vida e completa: “Está presente nos momentos em que as atividades ou ações que estou realizando me dão a sensação de alegria, relaxamento, renovação da minha vitalidade, flexibilidade, prazer, fruição e encontro comigo e com o outro.” (DANDARA, Dados do questionário, 2016).

Quando questionada sobre a presença da ludicidade em sua vida, Pérola respondeu associando ao trabalho docente. No depoimento desta professora a ludicidade “sempre” está presente e completa: “No desenvolvimento da prática educativa, na elaboração do plano diário através da organização do espaço e tempo, a partir da criatividade nas atividades planejadas que são marcadas por jogos,

músicas, dança, brincadeiras, artes, história.” (PÉROLA, Dados do questionário, 2016).

Para Rute a ludicidade está presente em sua vida de muitas maneiras:

Quando estou no meu momento devocional com Deus, em passeios com minha família, namorando com meu marido, assistindo filmes com meus filhos, ensinando, estudando temas que gosto de ler, contando histórias, conversando com pessoas queridas (familiares e amigos) e de diversas outras maneiras. (RUTE, Dados do questionário, 2016)

Rute aborda uma possibilidade ainda não referida pelas demais professoras que é a possibilidade de associar a ludicidade quando pratica a religiosidade.

Em síntese, a partir das falas das professoras é possível confirmar, assim como proposto por Lopes (2004) que a ludicidade é condição humana, e é anterior à sua manifestação uma vez que pode se manifestar em diferentes atividades e ações mas estas, por si só não são capazes de determinar se uma mesma atividade é lúdica para todas as pessoas. Além disso, também a partir dos depoimentos a ludicidade está presente em diversas etapas da vida de cada uma das professoras.

As referências à ludicidade pelas docentes apontam sua presença desde a infância, quando Alice afirma claramente suas experiências nessa fase da vida, mas, também, quando todas elas citam outras atividades que são potencialmente lúdicas e que só se espera que sejam vivenciadas na fase adulta, tais como namorar, trabalhar, cozinhar, dentre outras.

Uma vez que uma gama de atividades são consideradas lúdicas, todas as atividades assim o são? Obviamente que não. Portanto, reforçamos aqui o quanto discutido por Luckesi (2002, p. 52) quando afirma que a ludicidade é um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas a presença de brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação. Retomaremos adiante a compreensão deste autor acerca da ludicidade.

Sendo vivenciada uma atividade considerada lúdica, há a manifestação dessa experiência de ludicidade a partir da vivência, das interações, das realizações que potencializam essa manifestação, logo, apenas o sujeito poderá informar se a atividade vivenciada proporciona a manifestação da ludicidade.

A manifestação da ludicidade, conforme Lopes (2004), e referido por Água do Mar está presente em

[...] conversas filosóficas com amigos, [...] na leitura de um bom livro, nos momentos diários com meu esposo, principalmente no final do dia, quando conversamos e apreciamos um bom vinho acompanhado de uma nova receita sofisticada ou simplesmente de pipoca. [...] também está presente na sessão de um bom filme no cinema seguido de uma boa conversa sobre o mesmo. (ÁGUA DO MAR, Dados do questionário, 2016)

Alice afirma que a ludicidade manifesta em sua vida em momentos como “cozinhar, assistir um filme, ler um bom livro, escutar música, tomar banho de mar, brincar com a família, etc.” (Dados do questionário). Observem que são atividades cotidianas, envolvem o uso do tempo livre ou da preparação para o funcionamento da vida diária.

Conforme citado pela professora trata-se de ações livremente iniciadas ou propostas e, que, se tivesse uma imposição externa, certamente, perderia o potencial lúdico que eventualmente possa ser experimentado. Mais uma vez nos perguntamos: todas as vezes em que esta professora pratica uma dessas atividades ela experimenta a manifestação da ludicidade? Certamente que não. Se respondêssemos afirmativamente à questão correríamos o risco de banalizar a manifestação da ludicidade ao considerar que tudo é lúdico.

O que torna uma atividade lúdica ou o que possibilita a manifestação da ludicidade, conforme Luckesi (2000, p. 52) é “que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras”. Portanto, há uma singularidade presente na vivência de uma determinada atividade que, diferentemente de outras tantas, faz manifestar uma alegria genuína.

Se, conforme Lopes (2004), a ludicidade é condição humana e também, conforme a autora a ludicidade se manifesta, então há a presença dos efeitos da ludicidade que podem ser percebidos e referidos pelos sujeitos que a vivencia.

Os efeitos da ludicidade (Lopes, 2004) se materializam na vida das professoras especialmente quando Dandara destaca “a sensação de alegria, relaxamento, de renovação da vitalidade, a flexibilidade, o prazer, a fruição e o

encontro consigo e com o outro” experimentada quando vivencia uma atividade lúdica.

Podemos dizer que a ludicidade merece ser estudada, ressignificada e os formadores de professores precisam buscar meios de tornar as atividades lúdicas capazes de serem compreendidas, recriadas, socializadas e, porque não dizer, aprendidas nos seus aspectos mais gerais e que permitam aos professores privilegiá-las no cotidiano educativo.

O lúdico, na Educação Infantil, pode ser considerado na perspectiva infantil uma vez que as crianças jogam e brincam, na perspectiva da constituição profissional do professor, sobretudo porque para mediar ou promover atividades lúdicas é importante conhecer sobre ludicidade, saber brincar e saber jogar, daí que só se deveria ensinar aquilo que de fato se sabe ou se vai aprendendo a fazer. E, na perspectiva pessoal do professor, ao longo da sua vida.

Mas, será que toda professora da Educação Infantil sabe jogar, brincar e mediar ou promover atividades lúdicas?

3.2 Formação de professores: Um compromisso pessoal com a ludicidade

Luckesi (2014) aborda a questão da formação do educador comprometido com a ludicidade. Partindo do princípio de que deve haver um compromisso do educador com a ludicidade ou com a promoção de atividades em que seja possível experimentar o estado de inteireza.

Refletimos que é difícil promover atividades pedagógicas lúdicas se o próprio educador não tiver a experiência de viver a plenitude de experiência em situações da sua formação e da sua vida pessoal. Essa prática, ao longo do exercício profissional, pode constituir uma base de saberes capaz de potencializar a promoção de atividades lúdicas na prática pedagógica, conformando uma *expertise* docente que contribua, tanto para o seu desenvolvimento profissional, quanto para o aumento da criação e realização de atividades lúdicas em sala de aula.

Quando questionados sobre a presença da ludicidade enquanto componente curricular do Curso de Pedagogia, as falas e estudos tais como: Bacelar (2012) dão conta de informar que não há um componente que aborde a ludicidade na formação inicial de professores na Faculdade de Educação da UFBA. Por esse motivo, busquei o Quadro Curricular do Curso de Pedagogia para ingressos a partir do primeiro semestre de 2009¹⁸, junto ao colegiado do curso de Pedagogia. A partir da análise foi possível perceber que existe um componente curricular que aborda o jogo na base curricular obrigatória, recebendo o nome de EDC 304 Arte-Educação.

Diante do nome do componente tive a curiosidade de buscar a ementa do curso para saber de que temas trata. Nesta consta:

O significado histórico-cultural do jogo; suas concepções filosóficas, psicológicas e sociológicas. O jogo no processo de mediação da aprendizagem. Aspectos metodológicos e didáticos referentes aos jogos. Construção e desenvolvimento de atividades lúdicas voltadas para as séries iniciais do ensino fundamental e reflexão sobre elas. (UFBA, 2012, p. 30)

A ementa do componente curricular em epígrafe trata do jogo, seus pressupostos, concepções e o desenvolvimento de atividades lúdicas para o ensino fundamental 1. Nada se diz sobre a ludicidade, os fundamentos teóricos, seu papel no desenvolvimento do ser humano e as implicações para a prática educativa. Esta temática está presente em um componente curricular intitulado EDC 305 Educação e Ludicidade. Outrossim, este pode ser ofertado como disciplina eletiva e, uma vez cursada, os estudantes podem solicitar o aproveitamento de estudos junto ao colegiado. O colegiado analisa e, dada à pertinência da temática, identificada a partir da ementa da disciplina, em relação à formação inicial de professores, aprova a solicitação.

O componente curricular EDC 305 Educação e Ludicidade possui a carga horária de sessenta e oito (68) horas semestrais e em sua ementa consta: “Elementos para a compreensão dos fundamentos teóricos do lúdico, seu papel no desenvolvimento do ser humano e as implicações para a prática educativa¹⁹.” Diante do que pude verificar, o primeiro componente é obrigatório mas não aborda a

¹⁸O Quadro Curricular do Curso de Pedagogia que vigorava no período de 1985 a 1989, quando Água do Mar realizou seus estudos de graduação em Pedagogia, não pode ser localizado junto ao colegiado dada ao tempo decorrido desde então e à precariedade na forma de arquivamento desse documento.

¹⁹Tanto a ementa do componente curricular EDC 304, quanto a d EDC 305 podem ser encontradas no programa da disciplina, disponível no site da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

ludicidade. O segundo é eletivo, logo, nem consta do quadro dos componentes obrigatórios e, nenhum dos componentes aborda diretamente a Educação Infantil.

O termo ludicidade não é sequer citado no Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA (2012). Este termo aparece, uma única vez, na ementa do componente curricular EDC 304 Arte-Educação embora esteja com seu conteúdo trocado com o do componente curricular EDC 305 Educação e Ludicidade, que não aparece no documento supracitado pelo fato de pertencer à base dos componentes eletivos do curso. Abaixo o termo lúdico na ementa de Arte-educação.

Quadro 7 – Ementa do componente curricular EDC 304 Arte-Educação

Nome e código do componente curricular: EDC 304 - ARTE-EDUCAÇÃO		Departamento: EDUCAÇÃO 2	Carga Horária: T P E 34 34 00
Modalidade: DISCIPLINA	Função:		Natureza: OBRIGATÓRIO
Pré-requisito: NENHUM		Módulo de alunos: 50	
EMENTA: Elementos para compreensão dos fundamentos teóricos do lúdico, seu papel no desenvolvimento do ser humano e as implicações para prática educativa.			
Conteúdo programático:			

Fonte: UFBA, 2012, p. 72.

Sobre a presença da ludicidade na vida das professoras da creche universitária todas cinco afirmam que está presente e passam a revelar como:

Para Água do Mar a ludicidade está presente em diversas atividades que realiza.

Em conversas filosóficas com amigos, na leitura de um bom livro [...] com meu esposo, principalmente no final do dia, quando conversamos e apreciamos um bom vinho acompanhado de uma nova receita sofisticada ou simplesmente de pipoca. A ludicidade também está presente na sessão de um bom filme no cinema seguido de uma boa conversa sobre o mesmo. Na elucidação e/ou encaminhamento de problemas da família ou de trabalho. Essas são mais difíceis, mais exigentes, entretanto, trazem uma sensação semelhante às demais, depois de “resolvidas”.

Em atividades com crianças sinto a ludicidade presente na relação que estabeleço com elas, nas atividades que vivenciamos juntas, no resultado no seu aprendizado e conquistas realizadas embora alguns desgastes físicos da própria natureza do trabalho. Com a formação de professores, acontecem momentos que também sinto a ludicidade, assim como, desgastes de outra ordem, além do físico, que são mais estressantes, para

mim, do que o trabalho com as crianças. (ÁGUA DO MAR, Dados do questionário, 2016).

Água do Mar apresenta uma gama de atividades do cotidiano em que ela experimenta a ludicidade. Isso não significa que todas as vezes a experiência de plenitude está presente, mas há a possibilidade. Além das atividades de forma individual e também com outras pessoas, em família e com amigos, também aspectos do trabalho são referidos como capazes de proporcionar tal experiência. Neste aspecto os momentos com as crianças da creche e no trabalho de formação de professores.

Alice, ao referir sobre a presença da ludicidade em sua vida dá destaque à vivência da ludicidade não apenas na vida adulta. “Sempre esteve presente, desde a minha infância. Em atividade que eu gosto de realizar junto com a minha família, com os meus amigos, no trabalho ou mesmo sozinha” (ALICE, Dados do questionário, 2016).

Para Alice a ludicidade está presente na vida adulta mas teve início desde à infância e em diversos contextos, sozinha ou com outras pessoas, com a família, amigos e também no trabalho. A fala é no presente, “[...] em atividade que eu gosto de realizar”. Então, para mim, é a confirmação de que temos a capacidade e a possibilidade de vivenciar atividades lúdicas em todas as etapas da vida e, com o desenvolvimento humano o que variam são os tipos de atividades que temos a oportunidade de vivenciar.

Já Dandara (Dados do questionário, 2016) afirma que “[...] está presente nos momentos em que as atividades ou ações que estou realizando me dão a sensação de alegria, relaxamento, renovação da minha vitalidade, flexibilidade, prazer, fruição e encontro com o outro”.

Rute (Dados do questionário, 2016) compreende que “[...] a ludicidade está presente em minha vida de muitas maneiras. Quando estou no meu momento devocional com Deus, em passeios com minha família, namorando com meu marido, assistindo filmes com meus filhos, ensinando, estudando temas que gosto de ler, contando histórias, conversando com pessoas queridas (familiares e amigos) e de diversas outras maneiras.”

Para Pérola (Dados do questionário, 2016) a ludicidade está presente “Sempre. No desenvolvimento da prática educativa, na elaboração do plano diário através da organização do espaço e tempo a partir da criatividade nas atividades planejadas que são marcadas por jogos, músicas, dança, brincadeiras, artes e história”. Esta professora deu o enfoque às atividades lúdicas em relação à prática pedagógica, não abordando a ludicidade na vida pessoal propriamente dita com as filhas e o netinho, por exemplo. Em minha crença, concordando com Luckesi (2014, p. 13) a formação do educador comprometido com a ludicidade, envolve muito mais que a preparação para a profissão como também uma postura diante da vida.

Se todas as professoras, sujeitos desta pesquisa, afirmam que a ludicidade está presente em suas vidas, quis saber delas se é possível exercer a docência em turmas de Educação Infantil sem utilizar atividades lúdicas. Não quis perguntar se é ou não possível, sob pena de condicioná-las a uma resposta negativa. Por conta disso optei por perguntar: Como é possível exercer a docência em turmas de Educação Infantil sem utilizar atividades lúdicas? Todas as respostas foram negativas.

Água do Mar (Dados do questionário, 2016) afirmou exclamando: “Não é possível!”. E, em seguida, completou: “Na educação Infantil só há um caminho de exercer a docência e esse caminho é o da ludicidade. Fora esse, o que se faz é adestramento, é controle, é prática autoritária, é desrespeito à criança e à infância.”

Alice (Dados do questionário, 2016) foi taxativa e não rendeu comentários adicionais. “Não acho que seja possível.” Do mesmo modo, Rute reforça: “Não sei. Realmente eu não saberia ser professora de Educação Infantil sem utilizar atividades lúdicas”.

Pérola reforçou essa posição contrária ao afirmar:

Como utilizo dessa ferramenta na minha prática educativa e compreendo o quanto a ludicidade é importante nesse processo não consigo visualizar essa fase sem criatividade, brincadeiras, pois para mim dificultaria a construção, a busca, a descoberta e a exploração das potencialidades infantis (PÉROLA, Dados do questionário, 2016).

Essa professora vê o lúdico como uma ferramenta capaz de promover o desenvolvimento infantil.

Dandara, ao negar a possibilidade de exercer a docência sem utilizar atividades lúdicas chama a atenção para o fato de que “As crianças tem uma linguagem lúdica. É por meio desta que elas se colocam no mundo, transformando-o e sendo transformadas. Assim, o docente que atua na Educação Infantil não tem como não utilizar atividades lúdicas. O que penso que há é uma variação na intensidade da utilização de tais atividades. Algumas professoras utilizam mais, outras menos. Mas não acredito que haja professoras que nunca utilizem tais atividades”.

O depoimento de Dandara aponta para a formação das professoras, seu desenvolvimento profissional e a subjetividade de cada uma delas na escolha e uso das atividades lúdicas. Se todas afirmam que é impossível deixar de promover atividades lúdicas junto às crianças na Educação Infantil, essa professora dá destaque ao processo de autoria, de criatividade, de individualidade de cada uma no número de atividades potencialmente lúdicas e no tipo de atividades promovidas. Neste sentido, a inserção da profissionalidade, segundo D’Ávila e Sonnevile (2008, p. 27), ocorre por meio de um processo denominado profissionalização docente, que apesar de incluir a formação inicial dos professores e considerá-la parte essencial, não se resume a ela, envolvendo “características de cunho também subjetivo, como aptidões, valores, formas de trabalho que vão se constituindo no exercício da profissão” (D’ÁVILA e SONNEVILLE, 2008, p. 19).

Para as professoras, portanto, o brincar, o fazer de conta, o jogar, o experimentar, o vivenciar, o explorar o próprio corpo e o ambiente – essa curiosidade infantil – são característicos da infância, estão no cerne da prática pedagógica nesta creche universitária e confirma, mais uma vez que a docência em turmas de educação infantil não pode abrir mão dessas atividades potencialmente lúdicas.

Na Educação Infantil a ludicidade necessita permear a prática pedagógica cotidianamente. Quando se concebe a existência de uma prática pedagógica lúdica os saberes que constituem a profissionalidade docente vão se embebendo de ludicidade. Retomando a questão da formação docente, Luckesi (2014) defende a necessidade de uma formação do educador para ensinar de modo lúdico. Para ele, a ludicidade é compreendida como experiência interna de inteireza e plenitude por

parte do sujeito e, “[...] para ensinar ludicamente, o educador necessita cuidar-se emocionalmente e, cognitivamente, adquirir as habilidades necessárias para conduzir o ensino de tal forma que subsidie uma aprendizagem lúdica” (LUCKESI, 2014, p. 13).

Abordo a ludicidade, neste estudo, considerando que pode ser vivenciada tanto pelas crianças quando praticam atividades potencialmente lúdicas, quanto para as professoras quando promovem atividades junto às crianças. Dito de outro modo, a ludicidade na educação infantil pode estar presente não apenas para a criança que vivencia a atividade lúdica como pode se fazer presente para a professora que vivencia a experiência de promover uma atividade potencialmente lúdica para as crianças.

3.3 A ludicidade na profissionalidade docente: O professor lúdico

Estudos confirmam a importância das atividades com potencial lúdico no desenvolvimento do trabalho docente, quer seja na Educação Infantil ou em níveis de ensino posteriores (PIMENTEL, 2004; ALVES, 2009; BACELAR, 2009; D’ÁVILA, 2016).

A infância enquanto fase da vida privilegiada para a vivência de atividades potencialmente lúdicas exige, por um lado um ambiente que acolha o brincar, o faz de conta, as artes e as diversas possibilidades de manifestação da ludicidade e, por outro lado professoras capazes de planejar, desenvolver e mediar atividades potencialmente lúdicas.

Friedmann (2011) discute o conceito de culturas lúdicas infantis e o fenômeno do lúdico na infância. Ao realizar a pesquisa que culminou com a elaboração do Mapa do brincar, a autora destacou o mar de vozes das crianças que contaram suas vidas lúdicas, destacando a emoção e a poesia que essas crianças passam e que só podem ser compreendidas por quem tem olhares abertos, ouvidos aguçados e corações sensíveis, como os dos adultos, educadores, professores e repórteres brincantes deste Brasil afora.

As crianças trazem em si um potencial para a vivência da ludicidade que se manifesta das mais variadas formas. Entretanto, vivemos tempos de velocidade quanto aos compromissos adultos, às urgências das demandas da vida cotidiana que, não raro, acabam por atropelar o ritmo das crianças, sua demanda por uma escuta sensível, para ouvir e observar o que as crianças têm a nos dizer (FRIEDMANN, 2011). Diante disso, há também uma urgência por uma formação da professora da Educação Infantil que contribua para a escuta atenta, para o olhar sensível e para uma postura na qual a ludicidade seja vivenciada pelas crianças nos espaços de Educação Infantil.

Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, mais do que em qualquer outro nível de ensino, as atividades lúdicas são tão valorizadas que quase podem ser consideradas como uma metodologia de ensino, a ponto de Dominguez (2001, p. 35) afirmar: “Parece-me impossível falar sobre rodas, educação infantil ou crianças, sem pensar em jogos, brincadeiras, ludicidade”, demonstrando a importância que a ludicidade e as atividades com potencial lúdico têm nessa etapa educativa.

Por atividades com potencial lúdico, na Educação Infantil, considero aquelas que envolvem o livre brincar, brincar com suportes, contar e ouvir histórias, atividades com música e movimento, grafismo, pintura, modelagem, dentre outras, que são amplamente realizadas com as crianças em turmas de Educação Infantil e podem possibilitar a vivência da ludicidade na perspectiva da experiência de plenitude, como postulada por Luckesi (1998, 2000, 2002).

É necessário situar os estudos sobre a ludicidade, as atividades lúdicas, o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Se Luckesi (1998, 2000, 2002) aborda a ludicidade a partir da perspectiva psicológica, sobre com o sujeito se sente ao vivenciar atividades com potencial lúdico, outros autores se debruçaram a investigar o lúdico do ponto de vista socioantropológico como realizado por Brougère (1998), que dedicou especial atenção ao estudo da cultura lúdica, do jogo na educação, em especial na educação infantil a partir da experiência francesa, assim como Kishimoto (1998) referindo à realidade brasileira, no Estado de São Paulo.

Destaco também as contribuições dos estudos culturais de Friedmann (2011) no campo das pesquisas sobre crianças e infância, com sólida produção acerca da

importância do brincar, das linguagens simbólicas, da formação e desenvolvimento de educadores para a infância, ressaltando a necessidade de se dar espaço para os “brincades” na vida das crianças (FRIEDMANN, 2011).

Na Educação Infantil, portanto, se há a premência por respeitar e garantir o espaço para a vivência da ludicidade há, também, a urgência de se cuidar da formação docente de modo que as práticas pedagógicas sejam coerentes com uma infância como “[...] um período de experimentações, sensações, sabores, cores, brincadeiras” (FRIEDMANN, 2011, p. 25).

Acerca da necessidade de formação docente para os saberes lúdicos Bacelar (2012) assevera “[...] se o saber não é vivenciado por diversas dimensões do ser (corporal, emocional, cognitivo e espiritual) este saber pouco irá contribuir para a formação dos educadores e, por conseguinte dos educandos”. Desse modo, a autora aponta como possibilidade de integração das dimensões do ser humano, o resgate da ludicidade no processo formativo docente como algo sério e indispensável.

A partir da sistematização acima é possível perceber que, para desempenhar o trabalho docente em turmas de Educação Infantil, é necessário ao professor tornar-se um professor lúdico (BACELAR, 2012) ou ainda, que este profissional tenha a oportunidade de construir saberes ludo-sensíveis (LIMA, 2014) no cotidiano, que inicia antes do curso de formação de professores, vai sendo ampliado e refinado com o desenvolvimento profissional docente, necessitando articular uma sólida formação acadêmica à reflexão sobre a prática em sala de aula.

Podemos afirmar que os professores, embora nem sempre se deem conta, constroem e vão reconstruindo saberes profissionais ao longo do percurso formativo. Se durante a formação inicial não aprendem suficientemente os conteúdos e a didática que lhes ajudarão no exercício da profissão, será necessário que este professor aprenda, na experiência, agindo sobre ela e a partir dela para encontrar os caminhos de exercer a profissão docente, em um movimento de práxis, de forma individual e social.

O professor, ao refletir sobre sua prática na Educação Infantil e ao discutir com seus pares sobre ideias, planejamentos, dúvidas, anseios, dificuldades e possibilidades de agir em prol do trabalho pedagógico está constituindo sua

profissionalidade, o que implica em um processo de constituição da profissionalidade docente de modo não linear, reflexivo, articulado e colaborativo. Essa reflexão nos ajuda a acreditar que o professor aprende a ser professor a partir da formação inicial, durante a formação continuada e, sobretudo, no cotidiano, no exercício da profissão, na prática reflexiva, nos grupos de estudo e pesquisa, no diálogo com seus pares, dentre outras situações de aprendizagem.

Na aprendizagem de ser professor na Educação Infantil é necessário promover atividades lúdicas, no sentido de compreender a importância do brincar para a criança.

Sobre o brincar e o aprender a brincar, Brougère (1998, p. 23) afirma “[...] quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular”. E eu diria que se aprende a buscar outros recursos materiais e simbólicos na perspectiva de que as crianças tenham a possibilidade de brincar, mesmo quando os recursos materiais convencionais não estão garantidos. A afirmativa de Brougère nos ajuda a indagar se há um lugar ou o não-lugar para o brincar nos cursos de formação de professores, especialmente nos cursos de Pedagogia que habilitam a formação para as atividades lúdicas, trazem em si o potencial da ludicidade, do sentimento de plenitude da experiência e não necessariamente soa atividades engraçadas ou relacionadas ao lazer. Podem ser ou não. Assim como as atividades lúdicas que não envolvem o brincar e trazem em si grande potencial lúdico, constituindo-se em experiência de bem-estar pleno. Segundo Luckesi (1998),

O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. [...] É mais fácil compreender isso, em nossa experiência, quando nos entregamos totalmente a uma atividade que possibilita a abertura de cada um de nós para a vida. (LUCKESI, 1998, p. 27).

Para o autor, tanto na infância, quanto na juventude, na vida adulta e na velhice a vivência lúdica pode acontecer. Entretanto, a forma de vivenciá-la é que difere em cada fase do desenvolvimento humano. Dessa forma, o adulto pode brincar como criança mas a criança não pode ainda fazer as mesmas atividades que o adulto, uma vez que o seu nível de desenvolvimento ainda não o permite. A ludicidade não se restringe à infância, tampouco às brincadeiras e jogos,

comumente destacados pelo senso comum. A concepção de lúdico, assim, é ampliada e se relaciona ao fazer humano mais amplo. Acreditamos na pertinência desta afirmação ao compartilharmos da forma como Luckesi (2000) se refere ao lúdico como,

[...] um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas a presença de brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras. (LUCKESI, 2000, p. 52)

Ainda inspirada nessa afirmação de Luckesi (2000) fazemos referência à identificação do desejo do professor com a profissão docente, de modo a se envolver e se implicar com o desempenho da sua atividade laboral de forma autêntica, genuína, portanto, de forma plena, ainda que muitos sejam os desafios quanto às condições de trabalho, enfrentados no cotidiano do exercício do trabalho docente.

Bacelar (2009) ao defender a vivência de atividades lúdicas, tanto por professores quanto pelos seus educandos, no ambiente educativo revela uma compreensão da qual partilhamos:

As atividades de desenho, pintura, a dança espontânea, os jogos protagonizados, são excelentes atividades que, além de expressões da arte, podem ser vivenciadas ludicamente pelas crianças e/ou por elas e o educador concomitantemente. Neste sentido, a arte pode configurar um meio de expressão e comunicação muito rico para o processo educativo. (BACELAR, 2009, p. 75-76)

Na perspectiva apresentada pela autora, saber sobre o lúdico, suas potencialidades para a vida diária e para o trabalho docente é fundamental para a vivência de situações lúdicas, tanto pelo professor, quanto por seus educandos. No jogo, como na vida, experimentamos situações de prazer e de desprazer e a partir dessa vivência vamos desenvolvendo habilidades, capacidade de conviver, de lidar com a frustração presente no dia-a-dia. É possível afirmar, portanto que as atividades lúdicas, onde se inserem o jogo e a brincadeira, estão presentes no cotidiano, exercendo influência na forma como lidamos com o trabalho, com os amigos, os colegas, a família, aprendendo a relativizar as situações de prazer e desprazer que experimentamos.

Kishimoto (1998, p. 04) alerta que “embora predomine, na maioria das situações, o prazer como distintivo do jogo, há casos em que o desprazer é o elemento que caracteriza a situação lúdica.” Ela destaca ainda que em certos casos há esforço e desprazer na busca do objetivo da brincadeira. Elemento observado também na psicanálise, segundo a autora, ao demonstrar como a criança representa, em processos catárticos, situações que envolvem dor. Mas a busca da vivência da dor pela criança não é o objetivo da professora de educação infantil. Apesar disso, sei que as significações, as relações, as interações promovem, também, essa vivência em alguns momentos.

Freitas (2014, p. 296) alerta sobre a contradição entre o discurso de alguns docentes de modo que há a exaltação da importância do brincar mas que nem sempre o discurso é confirmado nas práticas, revelando, em alguma medida, um brincar permeado por uma ação docente de vigia. Diz a autora:

[...] fomos encontrando fatores que nos "falavam" de uma realidade que durante todo o tempo se mostrava em suas contradições, pela exaltação do brincar como um elemento inerente às práticas da instituição, por ser legitimado como direito da criança e, ao mesmo tempo, uma ação vigiada pela professora, com sua defesa da brincadeira e a negação do conflito, bem como o direcionamento do projeto e a sedução das professoras pelo discurso em favor da prática brincante e pelos materiais disponibilizados na mala do Projeto (FREITAS, 2014, p. 256)

Os achados de Freitas (2014) revela que a experiência do brincar, para as crianças, perde grande parte da magia se a professora se comporta como alguém que dirige, limita e cerceia. Certamente que não impede a vivência de uma experiência de plenitude, mas perde em riqueza e beleza. Se nem toda a experiência de brincadeira e de jogo é lúdica, marcas pouco agradáveis podem ser produzidas nas crianças

Mas como lidar com esses momentos em que uma brincadeira, um jogo, despertam na criança, ou em nós, lembranças pouco agradáveis? Talvez o olhar e a escuta sensível de que Friedmann (2011) fala, nos ajude a ter uma atitude empática, acolhedora diante de crianças e adultos, diminuindo possíveis experiências desagradáveis.

Se as atividades potencialmente lúdicas implicam na vivência de sentimentos relacionados ao bem estar, ao prazer, a uma certa euforia enquanto vivenciamos, em alguns momentos há um eclipse do lúdico quando as práticas pedagógicas

promovidas pelos docentes dificultam ou impedem a vivência de uma aprendizagem dinâmica, a partir do desenvolvimento de atividades criativas, do uso de metáforas lúdicas (D'ÁVILA, 2012) e de uma didática sensível (D'ÁVILA, 2016).

A expressão eclipse do lúdico foi criada por D'Ávila (2006) ao analisar as práticas pedagógicas de professores do Ensino Fundamental 1, onde constatou o papel superdimensionado concedido ao manual didático, revelando o eclipse que oblitera uma ação pedagógica lúdica, prazerosa e criativa. A autora sustenta a ideia de que o saber sensível (artístico e lúdico), interligado aos demais saberes - saber e ao saber fazer – fundantes da prática pedagógica, poderão fazer erigir uma pedagogia lúdica, onde o pensar, o sentir e o agir, em uníssono, se expressam no processo de ensinar e aprender (D'ÁVILA, 2006, p. 15).

Nesta pesquisa, não foram referidas situações de eclipse do lúdico, por outro lado, reconhecemos que, embora a nossa intenção, enquanto docente, seja sempre promover atividades potencialmente lúdicas em alguns momentos podemos sim, ter uma prática pedagógica eclipsada, afinal, não podemos desconsiderar as contradições, as dificuldades, a subjetividade presente na pessoa da professora e que, eventualmente e de alguma forma, pode reverberar em sua prática pedagógica. Omitir essa contradição pode implicar em uma visão romantizada da docência na Educação Infantil e não é essa a nossa perspectiva.

Água do Mar, em seu depoimento, chamou minha atenção para um ponto não abordado na pesquisa, que foi a negação da ludicidade. Em todo o tempo estou preocupada em abordar o lúdico na profissionalidade docente, preponderantemente entre as professoras, em função também da ludicidade proporcionada e vivenciada pelas crianças, e a negação do lúdico necessitava ser dita.

Água do Mar afirma que a ludicidade está em tudo o que propõe em sua prática pedagógica na creche, ao menos essa é a sua intenção. E faz o contraponto:

Mas, tem algumas questões que acontecem enquanto estou na prática pedagógica que são a negação da ludicidade e estão relacionadas: à falta de respeito pelas famílias aos acordos firmados; à falta de condições materiais e de pessoal qualificado para atuar com Educação Infantil nas atividades de apoio. (ÁGUA DO MAR, Dados do questionário, 2016)

Diante da questão levantada pela professora, importa considerar que a ludicidade é contextual e, em alguma medida, depende de condições externas ao sujeito. Uma relação de desrespeito entre as famílias e a creche e seus funcionários nega o lúdico, fazendo emergir sentimentos negativos. Obviamente que as professoras precisam lançar mão de recursos psicológicos internos para atribuir outros sentidos, aprender a lidar com a frustração gerada, com o medo, a tristeza e, até, possíveis sentimentos de raiva, para buscar formas de mediar o conflito, a fim de estimular uma forma mais cordata, harmônica, saudável de relação entre família e creche, recuperando as condições de vivência da ludicidade.

Tais situações em que o lúdico se mostra negado requerem das professoras saberes outros que não estão, necessariamente, relacionados à realização de atividades lúdicas, mas que necessitam um olhar e escuta sensíveis, tanto quanto para a realização de atividades pedagógicas em sala de aula. Neste sentido, professoras da Educação Infantil quando conseguem dar bons encaminhamentos educam também os adultos, além de construir um saber ligado à mediação de conflitos na prática pedagógica.

Em relação à falta de condições materiais e de pessoal qualificado, conforme destacado por Água do Mar, importa considerar que não basta uma boa formação teórico-prática para que seja possível vivenciar a ludicidade na prática pedagógica na Educação Infantil, não depende apenas de um bom planejamento.

Segundo dados da pesquisa, sintetizados a partir da sistematização, análise e interpretação das falas das cinco professoras no questionário aberto, há a necessidade de 1. Ambiente físico adequado, planejado e projetado para a faixa etária a que se destina e para o número de crianças específico em cada uma delas, com grandes espaços e área verde; 2. Recursos materiais em qualidade e quantidade necessários, a exemplo de brinquedos, materiais para artes plásticas, para artes cênicas, livros de literatura infantil, aparelhos de som, CDs, DVDs, aparelho de televisão, projeto multimídia, dentre outros. Necessita, também de 3. Recursos humanos pois, na Educação Infantil envolve vários profissionais, além de professoras e auxiliares, em número, formação, e atuação diferenciados, para atuar de forma interdisciplinar, com vistas ao bem estar e desenvolvimento integral infantil.

Tais elementos são externos à ação das professoras mas atuam para colaborar ou dificultar a percepção de ludicidade no exercício do trabalho docente.

Em síntese, a principal diferença entre o eclipse do lúdico e a negação do lúdico consiste no fato de que, no primeiro caso a professora pode evitar, na medida em que, está sob sua possibilidade de controle, depende do seu planejamento, da sua intenção e envolvimento na organização de metodologias e didática sensível. No caso da negação do lúdico o que está em jogo é algo externo à decisão e à ação docente, mas pode impactar negativamente na sua atuação, impedir a percepção da experiência de plenitude pelas professoras e, até, para as crianças.

Alice explicitou sua compreensão de que há momentos que não são lúdicos, embora a ludicidade esteja presente em sua prática pedagógica e esteja sempre potencialmente presente, quando planeja, propõe e desenvolve as atividades na creche. Desse modo, faz questão de esclarecer que:

Isso não quer dizer que a ludicidade esteja presente a todo momento, em todas as pessoas envolvidas, ao mesmo tempo, ou que seja potencializada por todas as atividades planejadas ou que surtem espontaneamente. Nem sempre as atividades propostas provocam o estado de plenitude, de envolvimento integrado que poderia ser considerado como ludicidade (ALICE, Dados do questionário, 2016).

O contraponto de Alice é importante e necessário. Não podemos propor uma ditadura do lúdico na Educação Infantil. Por ditadura do lúdico estou considerando uma certa cobrança que se faz ou se sofre como se todas as formas de ensinar e aprender na Educação Infantil só pudesse ocorrer utilizando atividades lúdicas.

Compreendo, assim como Alice e Arroyo e Silva (2012) a necessidade de tecermos reflexões acerca de dilemas que cercam o lúdico na escola. Viela (2008, apud Arroyo e Silva, 2012) chamam a atenção para o “fetichismo do lúdico” na pedagogia infantil. Trata-se de uma crítica ao discurso educacional que prega uma “pedagogia do gostoso” em que propostas adocicadas se mostram centradas, sem questionamentos, pelo processo de ensino e aprendizagem promovendo a reificação do lúdico na prática educativa (ARROYO e SILVA, 2012), como se o processo de ensinar e aprender só pudesse concretizar através de atividades lúdicas.

Se por um lado é possível afirmar que virou modismo associar o lúdico à Educação Infantil, por outro, muitas vezes ele está presente mais no discurso do que

na prática, promovendo um discurso lúdico dissociado de uma prática que o equivalha. Há mais de quinze anos Kishimoto (2001, p. 07) já nos alertava sobre a necessidade de olhar a valorizar a infância enquanto categoria social de modo que, “Um dos grandes desafios é ultrapassar a retórica da infância [...] slogans e modismos, aprender a olhar a criança e dar-lhe espaço de expressão.” Para a autora, apesar de presente no discurso, o lúdico nem sempre encontra espaço no cotidiano infantil, o que não deixa de revelar uma contradição.

Se pudermos fazer uma síntese acerca da ludicidade na Educação Infantil para as professoras da creche universitária, é possível considerar:

1. As atividades lúdicas como potencializadoras do desenvolvimento infantil, como espaço de expressão da criança e de valorização da infância;
2. As atividades lúdicas como potencializadoras de uma prática pedagógica mais efetiva, na qual também as professoras podem vivenciar a experiência de plenitude enquanto planejam e/ou promovem atividades lúdicas com as crianças na Educação Infantil;
3. A negação do lúdico existe e ocorre quando questões externas ao planejamento e à prática pedagógica podem comprometer a vivência de uma experiência de plenitude para professoras e crianças na Educação Infantil.

Interessa-me, neste estudo, considerar como lúdicas as atividades eminentemente prazerosas, reconhecendo que as que envolvem o desprazer, embora não possam ser consideradas lúdicas, quando bem conduzidas, podem contribuir para a transformação, a mudança, o amadurecimento, o crescimento, à plenitude vivida na experiência, representando um processo de continuidade do desenvolvimento humano.

3.4 Educação Infantil e ludicidade em uma creche universitária

3.4.1 Educação Infantil no Brasil

No Brasil, a criança historicamente foi pensada e tratada na perspectiva do atendimento. Nesse sentido, o segmento de crianças entre zero e três anos, foi marcado, sobretudo por um forte caráter assistencial e filantrópico que caracterizou o trabalho nas primeiras instituições voltadas para o atendimento da infância. Julgamos importante descrever os principais fatos históricos que marcaram seu processo de criação e discutir a postura estatal frente à problemática do cuidado com que foi focado a primeira infância, marcadamente restrito ao caráter compensatório.

A mudança no olhar e o aumento da demanda por educação de crianças em creches e pré-escolas no Brasil está associado a pelo menos três aspectos: O primeiro engloba as profundas mudanças no papel da mulher na sociedade contemporânea, implicando em novos arranjos familiares. O segundo aspecto diz respeito às condições de vida da maioria das populações nas cidades urbanas e industrializadas, com mudanças na forma de viver a infância, nesses lugares. E, por fim, o terceiro aspecto que reconhece o avanço nos estudos sobre os benefícios para as crianças e suas famílias quando estas frequentam boas creches e pré-escolas. (FULLGRAF, 2012; CAMPOS, 2006).

Diante de tantos e diferentes motivadores para a expansão da demanda por educação infantil no Brasil, o último dos aspectos apresentados pelas autoras é o que nos interessa nesta pesquisa. Isto porque se, como diz Narodowski (1993, p. 18) “a infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia. É motivo de quase todos os seus desvelos e a fonte de boa parte de suas preocupações”, então se faz imperativo que nós, pedagogas, digamos que concepção de infância e de criança privilegia ao referenciar nossos trabalhos.

Larrosa (2010, p. 183) diz que “As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua”, ao inaugurar o capítulo O enigma da infância. Provocador, após essa afirmação apresenta uma

lista generosa de saberes, artefatos, brinquedos, livros, peças teatrais, dentre tantos outros, e revela que embora muito pouco se saiba das crianças por elas mesmas, muito se produz sobre elas e apesar delas. É como se fôssemos especialistas sobre algo que não compreendemos, não conhecemos... Parece-me que somos nós os selvagens, somos nós que não entendemos a língua das crianças e é esse o desafio.

Falo de crianças, no plural porque a condição existencial de ser criança é diversa. Não existe apenas um tipo de criança, de mesma etnia, de mesma condição social, econômica, religiosa.

Dada à pluralidade e diversidade que caracteriza a infância em nosso país, é justo que, do ponto de vista formal, legal, técnico e também na prática cotidiana, não esqueçamos de que:

O reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, é central à garantia de uma Educação infantil comprometida com os direitos das crianças. (BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010, p.90)

Destaco a necessidade de promover a adequação dos espaços educativos para a primeira infância que reconheça a condição da criança enquanto sujeito, seu protagonismo, através de uma pedagogia da escuta, das relações e das diferenças, conforme defendido por Friedmann (2011) e Oliveira-Formosinho e Araújo (2008). Estas autoras destacam a importância de escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância, de modo que estas possam dizer de si, por si mesmas.

3.4.2 Creches nas universidades: da luta feminina ao direito das crianças

Durante a década de 1980 as mulheres estudantes universitárias iniciaram a justa reivindicação pelo direito de ter onde deixar seus filhos e filhas enquanto estudavam. Neste sentido, a Creche da UFBA, “criada para atender a demanda de estudantes carentes que não tinham com quem deixar seus filhos e acabavam

levando-os para a sala de aula²⁰”, funcionava nas dependências da Superintendência Estudantil (atualmente no local funciona a extensão da Escola de Música da UFBA). Quanto ao aspecto administrativo, 33 anos depois de fundada, continua vinculada à PROAE (Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e Ações Afirmativas), antiga Superintendência Estudantil e funciona, desde 1994, no prédio da antiga Escola de Dança da UFBA, situada no Canela, bairro da cidade do Salvador.

Em consonância com o período histórico em que foi criada, a função básica da creche, nesse primeiro momento, era de abrigar as crianças e cuidar de sua higiene, possibilitando aos pais um lugar para deixarem seus filhos em segurança. A concepção de infância estava baseada no cuidar, portanto, no aspecto assistencial.

À época da sua criação a creche era mantida pela UFBA apenas em termos de espaço físico e quadro de pessoal. Pois a aquisição de materiais permanentes e de consumo teve início por um convênio da universidade (1983 a 1994) com a extinta LBA (Legião Brasileira de Assistência), contudo, o fornecimento de alimentos não acontecia regularmente e era preciso que as famílias das crianças levassem de casa suas refeições o que ocasionava muitos problemas. O histórico corrobora a avaliação de Poletto (2012) que classificou o serviço prestado pela LBA como clientelista e ineficiente.

A aquisição de brinquedos e materiais pedagógicos também ocorria de forma irregular de modo que, em alguns semestres não se comprava brinquedos e se criava campanhas para doação. O mesmo ocorria com os materiais pedagógicos.

A falta de contratação de pessoal de apoio especializado para cuidar das crianças foi suprida a partir de um convênio da UFBA com a Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), considerado por alguns funcionários da Creche UFBA como “Um novo avanço - o convênio com a FUNDAC em 1985 trouxe adolescentes, que eram assistidas para ajudarem nos cuidados com as crianças. As ocupações destas para com as crianças se resumiam ao dar banho, alimentar, brincar e colocar para dormir²¹.” É possível perceber que, não só o emprego de adolescentes para

²⁰ Disponível no site da Creche UFBA.

²¹ Disponível no site da Creche UFBA.

cuidar dos bebês era aceito como foi considerado um avanço na época. Apesar disso, em nossa concepção trata-se do emprego de mão de obra barata, sem qualificação em se tratando de serem adolescentes em processo formativo.

A presença de professoras para acompanhar o processo educativo das crianças da Creche UFBA só ocorreu no ano de 1986, com a vinda de professoras da Escola Parque, que tinha sido fechada e, posteriormente pela contratação de professoras como prestadoras de serviço, por intermédio da FAPEX (Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão), para realizar tarefas pedagógicas. Na vanguarda de outras instituições da época, a partir daí, a Creche UFBA assumiu seu cunho educativo.

Se historicamente no Brasil as funções atribuídas à Educação Infantil, quais sejam – funções assistencialista, recreacionista, preparatória ao ensino fundamental e, mais recentemente, com vistas à compreensão da criança enquanto sujeito de direitos, criadora de cultura, uma cultura da infância – qual a profissionalidade necessária ao professor dessas crianças na atualidade?

Neste sentido, de acordo com as funções que se esperavam e esperam de um atendimento ou acompanhamento docente às crianças em uma creche, também mudam os papéis do professor da Educação Infantil, bem como, a formação necessária, atrelados às concepções de criança e de infância que embasam os programas de formação de professores, ao longo do tempo.

Dito de outro modo, se em uma perspectiva de creche com um cunho assistencialista no qual o objetivo é cuidar das crianças, talvez, seja suficiente ter paciência e gostar de crianças. No entanto, quando a preocupação é que a criança possa passar o tempo, recrear-se e aprender algumas coisas o papel da recreacionista seja suficiente para cumprir essa função.

O caráter preparatório das crianças para o Ensino Fundamental marcadamente com o objetivo de suprir a falta, de compensar a carência de um ambiente familiar que se mostra pobre em estímulos, além da dificuldade futura de alfabetizar todas as crianças nas turmas de alfabetização, então há a necessidade de ter professoras nas turmas e o enfoque do trabalho docente passa a ser o da creche e da pré-escola através de um trabalho capaz de formar as crianças para um estado de prontidão para a escolarização.

A prontidão consistiria em um processo de treinamento, com atividades práticas de ligar, cobrir, copiar, através do qual as crianças possam dominar previamente elementos da cultura letrada para que, em seguida, sejam capazes de decodificar o texto escrito. Talvez não sejam estimuladas a produzirem seus próprios textos, visto que o infante é aquele que historicamente não tem voz. Visto desta forma uma professora que seja capaz de preparar as crianças e que cuide para que seus corpos sejam capazes de permanecer por longos períodos em estado de repouso enquanto sua capacidade intelectual é estimulada é o perfil ideal para o exercício da docência.

Embora essa concepção de Educação Infantil ainda esteja em uso e encontre simpatizantes em variadas instituições de Educação Infantil, cada vez mais vimos entre as professoras a mudança na concepção de criança, de infância e de docência na Educação Infantil, migrando de concepções marcadamente adultocêntricas para uma concepção no qual a singularidade da criança seja percebida, respeitada e estimulada (FRIEDMANN, 2014).

As mudanças nas concepções de criança e de infância tem se consolidado, sobretudo, a partir da divulgação dos estudos e pesquisas promovidos pelos teóricos da Sociologia da Infância. Defende-se a infância como etapa da vida em que há necessidades e interesses específicos, assim como formas próprias de ler o mundo, interpretá-lo e significá-lo. O processo de ver e promover a educação da infância, nesta perspectiva acaba por modificar o papel do professor, exigindo uma formação especializada e cada vez mais completa. Nunca se valorizou tanto a formação docente para trabalhar com crianças tão pequenas. Uma formação capaz de afinar o olhar para o singular e o coletivo, ao mesmo tempo, com vistas à promoção de atividades educativas capazes de respeitar a criança, valorizar e estimular seu protagonismo e, ao mesmo tempo, auxiliar no processo de construção da sua autonomia.

Friedmann (2014, p. 12) parte de uma compreensão mais ampla e mais profunda infância. A profundidade está relacionada à sacralidade da infância que justifica a emergência de poder olhar para as crianças. Além de olhar poder observar as crianças com que convive, sua gestualidade, movimentos, jeito de relacionar-se com os outros, com ela mesma, com os objetos, com o mundo.

Enquanto autora do campo da Educação da Infância além de contribuir com a formação de professores da infância Friedmann (2014) destaca a emergência de poder olhar e observar as crianças.

Diante disso, o trabalho docente nessa área assume características diferenciadas em relação a outros níveis de ensino, seja por presumir os afetos, as significações e o envolvimento na relação adulto e criança, que compreende também a dimensão do trabalho com as famílias, num tripé: criança, professor e famílias. Ao mesmo tempo, se diferencia dos demais níveis e modalidades educacionais de modo que costumo dizer que, quanto menor é a idade dos educandos, maior contato temos com as famílias.

Diante do exposto, não basta conhecer sobre o desenvolvimento infantil é necessário saber fazer com as crianças, saber como abordar e se relacionar com as famílias das crianças, de modo que transmita a segurança necessária, capaz de contribuir para a construção de um vínculo de confiança e respeito mútuos. Para tanto, faz-se necessário aprender as teorias e tensioná-las na prática, de modo a construir um saber capaz de ultrapassar o conhecimento estabelecido e fazer avançar a produção de conhecimentos sobre a infância e sobre a docência na Educação Infantil.

Na Educação Infantil, espera-se que o trabalho do professor inclua o domínio, utilização e produção de diversas linguagens que, embora “emprestados” de outras áreas do conhecimento, muito nos auxiliam na produção de um discurso pedagógico, que se pretende lúdico. Dito de outra maneira, na produção de um prática pedagógica na Educação Infantil, os professores (professoras quase sempre), tomam de empréstimo a linguagem verbal, sonora e visual, embora não tenham grande domínio teórico das tipologias de linguagem, como os profissionais da área.

Considerando que as professoras informam ter prazer em promover e vivenciar atividades potencialmente lúdicas com as crianças na creche senti a necessidade de perguntar, com que frequência e, quais as atividades lúdicas que realizam na creche.

As opções de resposta para a frequência foram: nunca, raramente, uma vez por semana, duas vezes por semana, três vezes por semana ou todos os dias da

semana. Não é de se estranhar que a resposta escolhida pelas cinco professoras foi a última: todos os dias da semana. Isso porque nenhuma delas acredita que seja possível exercer a docência em turmas de Educação Infantil sem lançar mão das atividades lúdicas.

Quadro nº 8 - Atividades lúdicas com a turma de Educação Infantil

Professora	Atividades lúdicas
Água do Mar	Conversas, brincadeiras no parque, brincadeiras de faz de conta, brincadeiras livres, dança, canto, leituras de livros e revistas, observação de imagens e objetos, pinturas (com rolinho, bucha, dedos, mãos, pincel) colagem, recorte, modelagem, apresentações musicais, apresentações teatrais, desenho com gizão, giz colorido, atividades de relaxamento, atividade psicocorporal, contação de histórias, dobraduras, passear pela horta, observar as flores, o céu, as plantas, os bichinhos.
Alice	Brincadeiras diversas, atividades com música, atividades com dança, atividades com movimento amplo, atividades de artes plásticas, atividade de contar histórias etc.
Professora	Atividades lúdicas
Dandara	Atividades lúdicas envolvendo: músicas, músicas de vários cantos do mundo, ritos e estilos musicais, tanto a sua audição quanto a sua produção. Atividades corporais. Atividades de expansão e concentração, de momentos bem como atividade que envolve toques e carinhos. Uma das que eles gostam muito são atividades com penas passando no corpo. Brincadeiras diversas, tanto as propostas por mim, quando organizo cenários para que eles possam brincar, quanto as que surgem espontaneamente das crianças. Atividades plásticas: desenho, pintura, colagens. Além da Literatura Infantil com histórias de todo lugar e temáticas.
Pérola	Histórias (dramatização, teatro fantoches etc) jogos, brincadeiras, músicas, movimentos, pintura, técnica de arte.
Rute	Contar histórias; cantar e dançar; artes plásticas como: pintura, desenhos, esculturas; dramatizar; brincar; conversar em roda; entre outras.

Fonte: Dados da pesquisa: Questionário, 2016.

A partir das falas das professoras é possível identificar uma variedade considerável de atividades potencialmente lúdicas nas quais as crianças, e também as professoras, têm a possibilidade de experimentar momentos de integração do pensar, sentir e agir.

As atividades desenvolvidas têm ligação com os eixos da Linguagem (oral e escrita); das Artes (visuais, plásticas, cênicas); da Música; da Dança; Do brincar, do faz de conta, levando em conta que o corpo é fundamental no processo de vivenciar a Educação Infantil. Já o eixo dos princípios e valores permeiam todos os demais eixos.

Todas as professoras citaram a Literatura Infantil como um recurso fundante para a vivência da atividade lúdica, seja a partir da contação pela professora ou

estagiária, seja pela dramatização pelas crianças, pela leitura que fazem ao manusear livros e revistas.

O objetivo é contribuir para que as crianças possam despertar, em si, a consciência de que são únicas, percebendo suas qualidades e potenciais. É através da oralidade, da expressão corporal e da relação com crianças e adultos que as crianças vão crescendo, se desenvolvendo e aprendendo a se relacionar consigo e com o mundo.

Os conceitos de lógica e matemática não foram citados diretamente mas posso afirmar que são abordados durante as atividades que envolvem o contar, relacionar, empilhar, organizar, listar, separar, juntar, tirar, distribuir, agrupar. São contemplados na medida em que situações concretas surgem ou quando algum projeto tem o objetivo de abordar.

O eixo da natureza e sociedade é muito valorizado tanto pelas crianças que demonstram grande curiosidade, quanto pelas professoras que aproveitam as oportunidades para explorar as potencialidades. O objetivo desse eixo é estimular a criança a conhecer, interagir e relacionar-se com o meio em que vive. Interessa oportunizar a investigação, a exploração, a observação, tudo o que desperta a curiosidade infantil. A pedagogia de projetos é fundante neste aspecto por proporcionar uma metodologia envolvente que respeita e valoriza o interesse das crianças na busca por novos desafios.

O eixo da natureza e sociedade foi especialmente contemplado na fala de Água do Mar, ao referir às atividades “passear pela horta, observar as flores, o céu, as plantas, os bichinhos”.

Dandara destaca o olhar atento para proporcionar atividades potencialmente lúdicas e, em acolher outras propostas quando vindas das crianças, especialmente as que envolvem o sentir. O toque humano é potente de sentimentos e, na creche o toque está muito presente.

A música esteve presente na fala de todas as professoras. O objetivo das músicas e canções é desenvolver de maneira lúdica, se assim as crianças o percebam, a expressividade infantil e não apenas.

A docência na Educação Infantil, diferentemente de outros níveis de ensino, demanda dos professores saberes específicos aprendidos e aperfeiçoados a partir da prática. Neste sentido, é possível afirmar que esses saberes se originam na

prática, embora não desconsideremos que possuem fundamentos teóricos e científicos. Tais saberes constituem, em meu entendimento, uma profissionalidade lúdica, como estou chamando e que envolve, na Educação Infantil a promoção de atividades como o brincar, o jogar, a literatura infantil, a música, a dança, o teatro e as artes plásticas, no fazer pedagógico com as crianças e o uso de metáforas lúdicas, com os adultos e crianças nas atividades de extensão.

4. PROFISSIONALIDADE DOCENTE: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E PROCESSUAL

No campo da subjetividade docente, tornar-se professor, reconhecer-se como tal, identificar os próprios saberes, empreender e materializar o desejo de constituir-se em um “bom” professor são tarefas a que muitos professores se dedicam, às vezes solitariamente, em outras com a colaboração de colegas de profissão, em cursos de formação inicial e continuada e com amigos, no ambiente institucional, sendo este um caminho longo, que geralmente perdura pelo tempo em que o profissional exerce a função no ambiente laboral, isto é, se desenvolve durante todo o percurso profissional.

No cotidiano, muitos professores utilizam o termo profissionalismo e profissionalização ou profissionalidade docente como sinônimos. Entretanto, estudiosos e pesquisadores mais atentos à singularidade e às nuances que envolvem o constituir-se profissionalmente enquanto docente se preocupam em fazer a distinção entre as três terminologias que acreditam ser a que melhor exprime a concepção que têm acerca do processo de tornar-se professor, ora com ênfase no processo formal de certificação, ora no processo de socialização, ora ainda associado ao aumento de competência, cotidianamente, a partir da sua prática pedagógica, portanto, ao desenvolvimento profissional.

Ludke e Boing (2010) associam as discussões sobre o termo profissionalidade, ao de outros termos como socialização e desenvolvimento profissional, profissionalismo, profissionalismo e condição docente, alertando que não estão à parte de outros conceitos paralelos e que, em última instância, se fundamentam na noção de identidade. Logo, para os autores, o “termo profissionalidade se articula à construção da identidade pessoal, de cada indivíduo, à sua inserção no mundo do trabalho. Profissionalidade, portanto, é uma ideia ligada a uma realidade em acelerada mutação.” (LÜDKE e BOING, 2010, p. 01).

Dada a dinâmica presente no exercício de ser professor é possível afirmar que a profissionalidade docente está em movimento e em constante processo de transformação, ajustes e mudanças, descarta-se, portanto qualquer possibilidade de linearidade no processo de sua constituição.

Em prol do termo profissionalismo Valle (2003) discute a adequação do trabalhador à categoria profissional, chamando de “socialização profissional”. Sua pesquisa teve como sujeitos da pesquisa professores de 1ª à 4ª séries, do antigo curso primário, hoje Ensino Fundamental 1. Valle (2003) explicita, em linhas gerais, a preocupação e a exigência crescente por parte da sociedade e das instituições de ensino e de regulação do processo educativo com a formação dos professores.

Por outro lado, se há um chamado à adesão e a regulação do professor ao ambiente escolar, educativo e social, há também margem para a autoria e autonomia docente, necessitando engajamento, estudo, formação continuada e um constante movimento de práxis.

Uma crítica ao uso do termo profissionalismo é realizada por Contreras (2012) que o evita por acreditar que as ideias ali subjacentes contêm estratégias ideológicas que objetivam garantir a colaboração e a lealdade dos professores em tempos de reformas, desconsiderando, portanto, traços e interesses pessoais de cada um e considerando o professor apenas com mão-de-obra necessária e a serviço da sociedade de um modo geral e da escola, em específico.

Bourdoncle (1991; 1993, apud Gauthier, 2006, p. 60) considera "profissionalismo" como "[...] o processo de socialização profissional. Esse processo se caracteriza principalmente pela adesão dos membros às regras, normas e atitudes que definem o que se poderia chamar de uma consciência profissional”, denotando um caráter prescritivo e formal, implicando em uma ação envolvendo pouca criticidade por parte do professor.

Apesar da pertinência da crítica de Contreras, nosso posicionamento é em favor da definição apresentada por Bourdoncle por acreditar na importância da socialização profissional para o professor e também por reconhecer que no processo de identificação do docente à carreira e à profissão não só aderir às normas, regras e atitudes, mas também contribuir para a sua transformação é um sinal do engajamento profissional. Logo, o profissionalismo não apresenta apenas um sentido restritivo e negativo, mas, de algum modo conforma identidade.

Por profissionalidade adotei, neste estudo, o conceito de Bourdoncle (1991; 1993 apud Gauthier, 2006)

[...] o aumento do domínio profissional de uma atividade. Esse aumento se faz por meio da melhoria das competências e da racionalização dos saberes que fundamentam essa atividade. Trata-se de ampliar a possibilidade de agir sobre a prática a partir de saberes formalizados. A profissionalidade no ensino supõe assim uma mudança nos saberes e sua integração na formação. (BOURDONCLE, 1991; 1993 apud GAUTHIER, 2006).

Ao discutir a profissionalidade docente chamo a atenção para o caráter individual da ação da pessoa do professor, ao buscar, a partir de ações individuais e coletivas, estabelecendo como objetivo o aumento do domínio profissional em sua área de atuação.

Nessa perspectiva, o aumento das competências diz respeito, à habilidade de mobilizar recursos teóricos e práticos, tencionando-os e ressignificando-os a fim de integrá-los à formação. O aumento das competências é fruto dos movimentos de profissionalização, associado ao exercício profissional, conformando, assim o desenvolvimento profissional.

Os estudos sobre a profissionalidade docente tiveram início na década de 1970, a partir do paradigma de investigação do pensamento do professor (Imbernon, 1998). Nesta fase, segundo Pacheco (1995) as primeiras pesquisas estavam relacionadas com o processo de tomada de decisão do professor. Aos poucos vai tomando corpo o interesse pela subjetividade docente: seus saberes, cognição, teorias etc.

Chakur (2002) fez um levantamento dos estudos que tratam da formação de professores, na perspectiva da profissionalidade incluindo autores brasileiros, portugueses e espanhóis entre a década de 1970 a 1995. Tal estudo teve como objetivo identificar níveis de aquisição da profissionalidade docente, tomando como referência o construtivismo piagetiano. Nesse artigo a autora distingue a profissionalidade a partir de tipos de abordagem, a saber: Cognitivistas, evolutivas e construtivista.

Neste sentido, concordo com Lüdke e Boing (2010) quando afirmam que as discussões sobre o termo profissionalidade docente esbarram em duas dificuldades básicas, pois, por um lado o termo ainda está em estruturação conceitual no domínio da sociologia das profissões, na qual se insere o trabalho docente. E, por outro porque no âmbito do trabalho docente, também ligado ao conceito de profissão,

ainda não se conseguiu uma concepção consensual entre os estudiosos, dificuldade que se acentua quando o lócus é o magistério.

No mesmo sentido, Bites (2010) alerta que a profissionalidade docente é um conceito ainda em desenvolvimento e muda conforme as exigências históricas, sociais e legais, que regulam esta profissão. Nesse sentido, segundo a autora, a profissionalidade adquire um caráter de construção permanente, já que as transformações na sociedade são incessantes.

O conceito profissionalidade, pela literatura consultada, parece estar mais atrelado ao processo e não ao produto, ou seja, se preocupa com o percurso formativo ao longo da carreira e não com a integralização da formação. Está centrado na subjetividade docente na medida em que se interessa por como acontece, que recursos lança mão, que elementos estão em questão, que influências o professor sofre no percurso da construção da profissionalidade.

Para Ambrosetti; Almeida (2009, p. 596) o ingresso na carreira e no espaço de socialização profissional, na instituição escolar, é marcado pelas tensões e contradições, conflitos, acordos e acomodações resultantes da assimilação dos valores e regras específicos da organização escolar.

Gatti (2003) reforça a importância de intersubjetividade na constituição da profissionalidade docente ao afirmar que as posturas e ações dos professores são constituídas num processo ao mesmo tempo social e intersubjetivo, que se desenvolve ao longo da vida nas relações grupais e comunitárias, delimitadas pelas condições do contexto sócio-político-cultural mais amplo.

Bazzo (2007) ao investigar a constituição da profissionalidade docente entre professores do Magistério Superior fundamentou a escolha com base em estudos de autores como Gauthier (2006), Contreras (2012), Gimeno Sacristán (1995). A docência universitária, investigada por Bazzo (2007) embora se assemelhe à docência da na Educação Básica na universidade no que se referem ao vínculo trabalhista, nos demais aspectos leva a acreditar ter uma forma própria de estruturação e de funcionamento, justificando assim, o empreendimento deste estudo.

As reflexões propostas por Contreras (2012, p. 82) se baseiam na profissionalidade docente “como modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de

profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência.” Destaca que profissionalidade não se refere apenas ao ofício de ensinar, mas principalmente exprimir valores que se pretende alcançar no exercício da profissão. Outro ponto fundamental destacado por Contreras (2012) diz respeito às “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2012, p. 82).

A profissionalidade docente inclui também a dimensão dos saberes, das atitudes, habilidades e conhecimentos construídos, socializados e internalizados ao longo da trajetória laboral. Nesse sentido, Contreras (2012) faz importante referência às atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e habilidades que carregam.

Alem da caracterização e opção pela expressão profissionalidade por Contreras, a definição que melhor parece contemplar a profissionalidade docente tal como gostaríamos de abordar nessa pesquisa foi elaborada por Gimeno Sacristán (1995) quando afirma que esta é “a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Se o objetivo do trabalho docente é contribuir para a formação de sujeitos críticos, competentes, participativos e atuantes na sociedade o professor necessita, em seu processo formativo de fundamentos que lhe possibilitem uma atuação reflexiva, crítica, transformadora e emancipadora (D’ÁVILA, 2013). Entretanto, a formação inicial do professor, por si só não garante que a atuação docente seja capaz de dar conta de uma tarefa tão complexa e ao mesmo tempo desafiadora quanto formar pessoas com as qualidades descritas por Gimeno Sacristán (1995)

4.1 No desenvolvimento das suas profissionalidades, como aprendem a serem professoras da Educação Infantil?

A fim de conhecer como as professoras, sujeitos da pesquisa aprenderam a exercer a docência na Educação Infantil trago a sistematização dos dados produzidos a partir do questionário aberto. Para a questão, orientei que listassem em

ordem de importância, a fim de que me ajudassem a perceber quais os principais contribuintes para a aprendizagem docente.

Quadro nº 9 - Desenvolvimento profissional: como aprendem/aprenderam a serem professoras da Educação infantil

Professora	Como aprendem/aprenderam a serem professoras da Ed. Infantil
Água do Mar	<p>1º Na relação com as crianças observando as suas expressões psicocorporais diante das propostas apresentadas ou em momentos livres;</p> <p>2º Nos cursos que fiz fora da academia voltado para crianças: contação de história, artes e teatro para crianças. Curso para educadores;</p> <p>3º Estudando no curso de Pedagogia nas disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento Infantil. Fiz o curso antes de a disciplina de Educação Infantil ser incorporada ao currículo;</p> <p>4º Na troca com minhas colegas de trabalho, também professoras de Educação Infantil.</p>
Alice	<p>Por meio dos estudos – leituras individuais; no curso de formação inicial (graduação) e formação continuada (participação em cursos, oficinas e em congressos. No cotidiano da sala de aula - na experiência diária com as crianças, na ação propriamente dita, nas tomadas de decisão baseadas em teorias ou muitas vezes baseadas na intuição, com os acertos e erros advindos dessas ações e na reflexão sobre a minha própria prática. Na observação da dinâmica de trabalho dos colegas mais experientes, do diálogo e na troca de informações com os mesmos.</p> <p>Não está em ordem de importância pois acredito ser este um processo complexo pois cada espaço ou forma de aprendizagem contribui ao seu modo, uns com mais intensidade em alguns momentos, em outros menos, e desse modo, oportunizaram e oportunizam algum tipo de aprendizado que contribuiu e contribui diretamente na minha constituição como professora da Educação Infantil e no meu aprendizado sempre inconcluso.</p>
Dandara	<p>Apreendi na prática diária com as crianças;</p> <p>Na conversa e troca com colegas de trabalho;</p> <p>Ouvindo experiências de professoras de outros espaços educativos;</p> <p>Lendo, pesquisando e refletindo sobre o que lia;</p> <p>Com a participação em eventos formativos, como seminários, congressos etc.</p>
Pérola	<p>Através da mediação nas atividades propostas realizadas e busca constante por aprender sobre o desenvolvimento da criança, sua forma de ver e sentir o mundo, proporcionando momentos para ela manifestar suas idéias, linguagem, sentimentos, criatividade, reações, relações e a imaginação.</p>
Rute	<p>1. Com professoras mais experientes e na prática docente</p> <p>2. No curso de formação (Magistério/ Pedagogia)</p> <p>3. Nos estudos pessoais</p> <p>Observação: Achei muito complicado definir ordem de importância, acredito que as coisas foram e são bem entrelaçadas.</p>

Fonte: Dados da pesquisa: Questionário aberto, 2016.

Das falas das professoras seis categorias emergiram, às quais, apresento a seguir.

As expressões utilizadas pelas professoras são listadas ao lado, demonstrando a riqueza de termos que emergem da fala dos sujeitos e que, no trabalho de análise de conteúdo vamos categorizando a partir do campo semântico. As seis categorias são: (1) Aprendizagem em movimento de práxis; (2) Estudos

individuais; (3) Mentoria por afinidade; (4) Comunidade de prática (5) Interações casuais; (7) Movimento de profissionalização das docentes: (i) Formação inicial; (ii) Formação Continuada. Abaixo vamos destrinchar cada uma delas.

1. Aprendizagem em movimento de práxis: Há a predominância da aprendizagem de ser professora da Educação Infantil “na prática”, “no cotidiano”, “com a própria prática”, “no exercício do trabalho docente”, “na experiência de ensinar”, “com os erros e acertos”. Neste item as professoras utilizaram variadas expressões para designar a mesma forma de aprender, isto é, no exercício do trabalho, no ambiente organizacional.

Em todas as respostas este foi o primeiro elemento a ser citado, o que demonstra a importância da prática para o processo de aprendizagem da docência na Educação Infantil. É socioprática “por conceber a aprendizagem acontecendo na prática social do trabalho, a disseminação do conhecimento está implícita na própria geração e acontece por meio das interações e linguagem” (DOS-SANTOS, 2014, p. 33) Trata-se de uma aprendizagem contextualizada, visto que tem local e tempo específicos, a saber, a sala de aula, ao longo do exercício da profissão. É interacionista, uma vez que é dependente da relação que se constrói entre os sujeitos do ensino e da aprendizagem (professoras, crianças e auxiliares).

2. Estudos individuais (através de leituras, pesquisas, buscas). Trata-se de uma modalidade de aprendizagem individual cognitivista uma vez que a professora busca, por iniciativa própria e individual, gerar aprendizado a partir de uma atividade prioritariamente mental e passível de descontextualização (DOS-SANTOS, 2014). Dito de outro modo, é a necessidade da professora que motiva a busca por conhecimento e independe da presença no local do trabalho, da relação com as crianças e com as colegas de trabalho. É um movimento pessoal de busca de conhecimento que pode ter repercussão positiva na sala de aula, no trabalho docente e na troca de experiências entre as professoras.

Na leitura de texto como meio de aprendizagem, segundo Koch; Elias (2010) adotamos uma postura de leitores ativos, estabelecemos relações entre os conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas

relacionadas ao seu conteúdo, para, então, elaborarmos objetivos e estratégias de leitura, capazes de dirigir e autorregular o processo de leitura e, por conseguinte, de aprendizagem.

- 3. Mentoria por afinidade** (com colegas mais experientes, com professores mais experientes). Trata-se, segundo Dos-Santos (2014, p. 34) de uma modalidade de aprendizagem socioprática, isto é, ela ocorre em ambientes e a partir das interações sociais. Está relacionada ao desenvolvimento de um jovem aprendiz acompanhado por um profissional mais experiente, com o intuito de oferecer auxílio no desenvolvimento da carreira e suporte psicossocial para aprendizagem. Segundo o autor a mentoria pode acontecer tanto de maneira planejada e controlada pela organização, como pode ocorrer de maneira espontânea, inserida em um processo informal de aprendizagem.

No campo da educação não há grandes programas de mentoria para professores iniciantes, diferentemente do campo empresarial. Uma das poucas experiências foi apresentada por Monteiro et al (2005) onde um programa de mentoria on-line foi promovido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) a professores iniciantes com até cinco anos de docência. Para as autoras, especialmente no início da carreira os professores precisam ter apoio através de assessoria contínua e permanente, propiciando-lhes um ambiente acolhedor tanto em termos pessoais, quanto profissionais, contudo, usualmente, isso não ocorre de forma sistemática.

Um processo de mentoria, portanto, pode ajudar a diminuir a angústia e a insegurança das professoras iniciantes

[...] naquilo que a escola não tem conseguido proporcionar, que é o reconhecimento dos conhecimentos que já possuem e a passagem menos dramática da condição de futuro professor para professor atuante por meio da colaboração de profissionais que já experienciaram essa fase da carreira e superaram seus impasses tornando-se professores competentes. (MONTEIRO, et al, 2005, p. 32)

A superação dos impasses presentes na construção da carreira docente e a percepção de competência profissional descrita por Monteiro et al (2005) estão presentes na fala das professoras, sujeitos da pesquisa, no grupo focal e elas nos possibilitam afirmar que, quando a aprendizagem docente por mentoria ocorre no ambiente escolar, isso se dá por meio informal, por afinidade, de acordo com a identificação pessoal da professora

iniciante com uma professora mais experiente, com base nas interações no ambiente escolar e/ou fora dele a partir da construção de vínculos e de relações afetivas. Diante do exposto, afirmamos que, também na aprendizagem de ser professora da Educação Infantil, as relações interpessoais e de afeto exercem grande influência neste processo que é, ao mesmo tempo individual e coletivo.

4. Comunidade de prática:

4.1 Na própria creche: As professoras referem que a aprendizagem de docência na Educação Infantil ocorre a partir de diálogos e trocas de experiências com colegas da própria instituição, seja em reuniões e momentos de planejamento, na própria instituição. Nestas circunstâncias há discussão de problemas comuns, socialização de práticas profissionais, discussão e combinados de interações entre as turmas, a partir do combinado coletivo, criando um ambiente capaz de fortalecer e enriquecer as práticas pedagógicas das professoras envolvidas.

Dada à dinâmica da vida profissional em que o grupo de professoras convive por muitos anos, mais de uma década, no contexto investigado, essa relação interpessoal se estende a ambientes externos, familiar, festivo, partilhando momentos culturais e até de lazer, de modo que ocorre uma socialização mais frequente. Portanto, é uma relação interpessoal que tem início no ambiente de trabalho mas se amplia a ponto de constituir uma relação de empatia e afetividade, para além do ambiente laboral.

Gomes (2013) ao abordar o desenvolvimento profissional de professoras de Educação Infantil deu destaque à importância do lugar da afetividade, dos contextos e do apoio na sustentação de processos reflexivos que são, por conseguinte, processos formativos. Segundo a autora, “sentir-se apoiado, incentivado nos desafios que a vida apresenta, num cenário de aprovação e confiança, faz muita diferença nas relações humanas; por consequência, expressões, gestos de empatia e de solidariedade profissional contribuem sobremaneira nos

processos identitários (pessoais e profissionais) (GOMES, 2013, p. 42).

4.2 Grupos de pesquisa: A inserção das professoras em grupos de pesquisa também pode ser considerada, a partir de uma análise mais ampla, em uma participação em comunidades de prática, isto porque, segundo Dos-Santos (2014):

A noção de comunidade de prática está relacionada a um grupo de pessoas com interesses em comum, que se engajam voluntariamente para compartilhar experiências e soluções que afetam suas atividades, colaborando reflexivamente e exercitando uma prática. (DOS-SANTOS, 2014, p. 34)

Visto por esse ângulo, há uma comunidade de prática criada e atuante no ambiente de trabalho da creche, onde se discutem questões cuja temática central é a Educação Infantil e há a participação das professoras em grupos de pesquisa, em outras faculdades/universidades que, em nossa compreensão também se constituem em comunidades de prática, nas quais cada uma das professoras discute e partilha conhecimentos, informações, práticas e soluções que envolvem a Educação Infantil, em alguma medida, dado que são seus objetos de estudo, pesquisa e discussão, mas não se restringem à temática da infância.

5 Interações casuais: A inserção das professoras em movimentos culturais permitem o diálogo com pessoas com outras formações mas que se constituem em espaços educativos não formais. Consideramos que a interação das docentes com o sindicato e seus membros se constitui em uma interação casual. No sindicato as professoras desenvolvem habilidades políticas que podem reverter para a percepção de melhorias na carreira, na conquista de direitos que, direta ou indiretamente interferem no fazer pedagógico na creche.

Trata-se de uma interação casual considerando que ocorre esporadicamente, não há um vínculo formal entre creche e sindicato e este se constitui em uma entidade cujo objetivo é lutar em defesa dos interesses da categoria docente, com salários mais justos e melhores condições de

trabalho, pela democratização do país e pelo fortalecimento do ensino nas universidades públicas federais²².

Por fim, a partir das interações casuais ocorridas entre as professoras e outros sujeitos há a possibilidade de incorporar, ao desempenho profissional elementos aprendidos, discutidos, oriundos de ambientes que não possuem vínculo formal com a creche universitária. Alguns exemplos são as interações em um centro de capoeira, centro espírita, igreja (várias denominações), dentre outros.

6 Movimento de profissionalização das docentes:

6.1 Formação inicial: Há quem considere que a formação inicial docente se dê apenas a partir da formação em curso de Magistério ou da graduação em Pedagogia. Entretanto, como afirma Melo (2010, p. 105) “é preciso lembrar que o professor em formação cumpriu a educação básica. Dela saiu, espera-se, tendo constituído conhecimentos, competências e habilidades básicas para ser um cidadão produtivo”. Neste sentido, por conhecer o ambiente escolar e cumprir as etapas de escolarização anteriores à formação especializada para ser professor, já tem na própria experiência a compreensão do que é ser professor.

6.2 Formação continuada: Por formação continuada estou considerando o processo de qualificação docente em cursos de especialização, mestrado, doutorado, além de participação em cursos, eventos, congressos, palestras, extensão, dentre outras. Melo (2010) assevera que

A melhoria qualitativa da profissionalização do professor da educação básica deve incluir ainda, além da formação inicial e da certificação de competências, mecanismos que priorizem a área de formação do docente nos programas de crédito educativo para estudantes, fomento de estudos e pesquisas, estudos pós-graduados no país e no exterior. (MELO, 2010, p. 109)

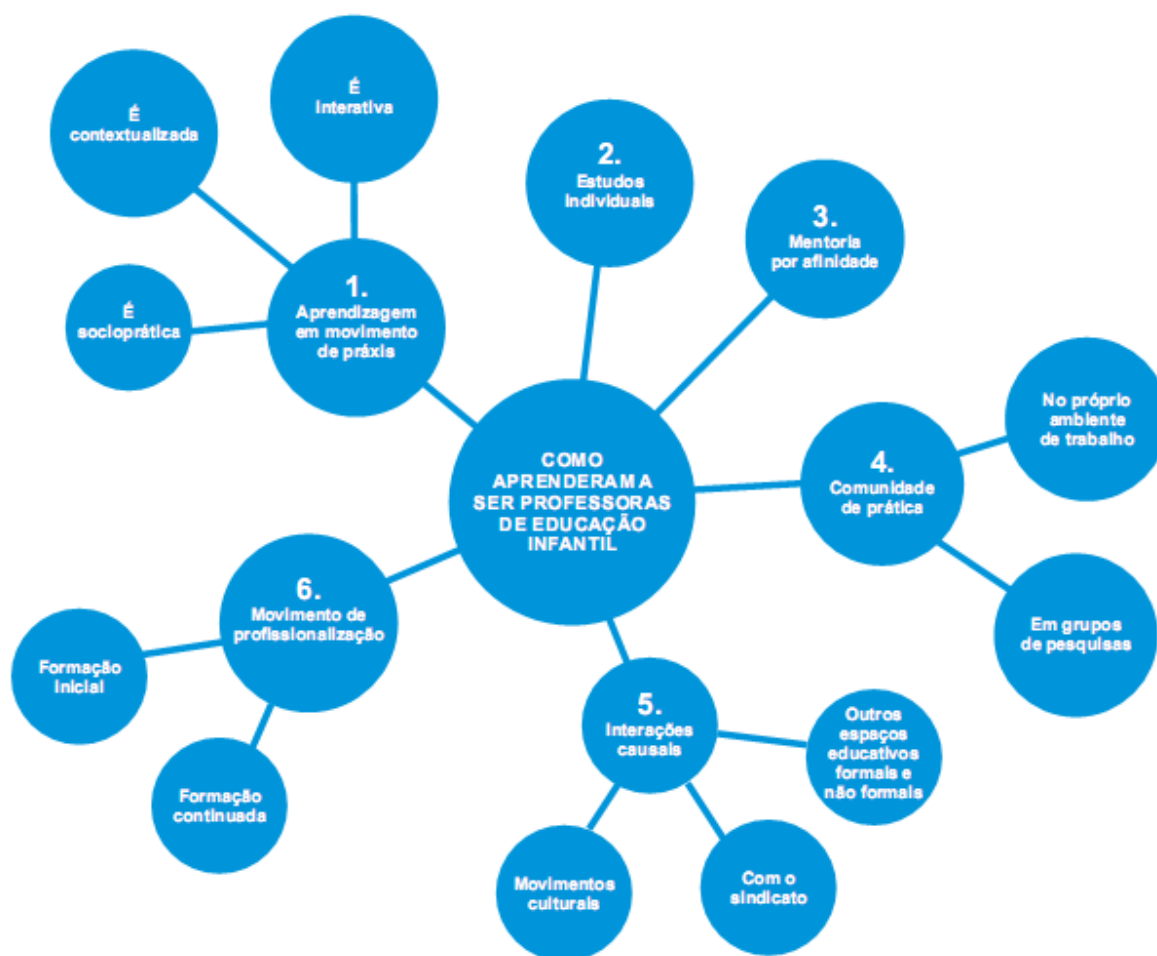
Respeitar e garantir a formação continuada de professores, portanto, é direito das professoras e condição para a melhoria qualitativa da profissionalização e, por conseguinte, da prática pedagógica. Se não se

²² Conforme disponível em http://apub.org.br/?page_id=19269

pode assegurar que uma formação continuada de professores assegure a melhoria da atuação docente, sem a devida formação certamente que a qualidade do ensino e, por conseguinte, da aprendizagem tem menor chance de acontecer.

Para ilustrar, segue abaixo:

Figura 3 – Como aprendem a serem professoras da Educação Infantil:



Fonte: Dados da pesquisa, questionário, 2016.

A discussão em torno da formação de professores, que se inicia, como pode ser visto, antes da formação acadêmica, ocorre durante toda a vida do professor, marcadamente em um movimento de práxis em que a própria prática se mostra formativa; a partir da busca pessoal através de estudos; com professores mais experientes e que admiramos; no próprio ambiente de trabalho e em grupos de pesquisa que confluem para a constituição de comunidades de prática; em

interações casuais; e, no processo formal de busca por profissionalização. Todos esses percursos contribuem para o desenvolvimento profissional das professoras dessa creche universitária.

Na questão acima fizemos um levantamento de forma coletiva sobre como as professoras informam que aprenderam e ainda aprendem a exercer a docência. Contudo, é importante considerar que, se há um desenvolvimento que se mostra no nível coletivo, há antes um desenvolvimento que é fruto do movimento individual de cada professora. Neste aspecto, D'Ávila (2010) destaca aspectos fundamentais ao processo de constituição da profissionalidade docente, a exemplo da capacidade criadora, da rebeldia e da singularidade dos indivíduos. Segundo a autora,

A profissionalidade, sobretudo, emana de uma capacidade criadora do ser e de um espírito de rebeldia, a nosso ver, imanente às práticas sociais. Assim, podemos notar em várias práticas pedagógicas o que há de singular, de próprio em cada cultura e em cada indivíduo. Daí a necessidade de afinarmos o olhar para essas culturas e para a subjetividade humana. (D'ÁVILA, 2010, p. 07)

A partir dessas definições é possível inferir que a profissionalidade docente está intimamente relacionada ao movimento individual e coletivo permeado pela epistemologia da prática, subjetividade do professor e que engloba o conjunto de saberes, habilidades, atitudes, valores, constituintes do que há de específico em uma dada profissão, implicando em um exercício de autorizar-se, ao constituir-se enquanto profissional e de relacionar-se com os colegas de trabalho, no ambiente educativo.

4.2 A profissionalidade docente na Educação Infantil

Estudos já dão conta de compreender e descrever como tem se constituído a profissionalidade docente entre professores do Ensino Fundamental e Superior no Brasil. Nesta pesquisa o esforço, portanto, está em investigar sobre as características, as peculiaridades de se constituir professor quando a etapa é a Educação Infantil, tomando a ludicidade como eixo capaz de nortear a própria forma de se perceber e se tornar, cotidianamente docente, isto é, constituindo a profissionalidade.

Neste sentido os sujeitos da nossa pesquisa, sendo professores da Educação Básica, de uma creche universitária da rede federal de ensino, trazem um contexto próprio onde essa profissionalidade se constrói e que, por se tratar do atendimento em nível de primeira infância, traz em si a necessidade de envolver o lúdico nesse processo.

Acredito que para respeitar o que diz a Constituição, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no que tange aos direitos das crianças, é imprescindível contar com uma sólida formação docente, inicial e continuada, de modo que o professor tenha os saberes necessários à docência na Educação Infantil, identificados por Bacelar (2009, 2012) e Lima (2014).

Ter habilidade para planejar, desenvolver e avaliar atividades com potencial lúdico parece ser condição para ser docente em turmas de Educação Infantil, sobretudo no segmento da creche, em que as crianças têm até 3 anos e 11 meses. Nessa faixa etária segundo as DCNEI (Brasil, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 16) as propostas e a prática pedagógica devem contemplar, dentre outros o princípio Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Ao tratar da Organização de Espaço, Tempo e Materiais na Educação Infantil, o DCNEI (Brasil, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 19) estabelece “- A indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.” Todos os pontos destacados revelam a necessidade de sólida formação acadêmico-prática para o exercício da profissão docente, especialmente por tratar de uma faixa etária em que a linguagem oral ainda está em desenvolvimento, necessitando de olhar sensível e atento, por parte da professora.

Historicamente, no campo do exercício profissional na educação, as atividades do magistério infantil têm sido associadas à condição feminina, ao cuidado e socialização da criança (CERISARA, 2002). Tal campo, não por acaso, atribui ênfase à dimensão afetiva. A afetividade, associada ao terreno do doméstico, do familiar, denota um trabalho que requer, por consequência, menor qualificação e remuneração. Tais crenças, concepções e referências, configuram um ranço que

está presente ainda hoje, em muitos discursos e acabam por contribuir para desqualificar o campo e o trabalho dos professores da infância.

Apesar do exposto, graças ao trabalho de profissionais e estudiosos da área, e a partir das novas diretrizes legais, especialmente a LDB, Lei 9394/96, que situam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a legislação enfatiza a dimensão educativa e define que o profissional para atuar nessa etapa educativa é o professor com formação mínima em nível superior no curso de Pedagogia ou que se equivalha.

Sem sombra de dúvidas que as ações legais representam um marco teórico e um avanço no sentido de, cada vez, mais contribuir para a quebra de antigos paradigmas e práticas. Tais mudanças contribuem também para fortalecer a docência na Educação Infantil como uma das atuais tendências investigativas no campo da educação, na qual a constituição da profissionalidade do professor vem emergindo como uma temática relevante, diminuindo o caráter normativo, prescritivo e tomando como referência a singularidade, os contextos e processos formativos da cada professor.

A partir das décadas de 1980 e 1990 o processo de profissionalização se intensificou e, iniciou as discussões de um novo conceito, o de profissionalidade. Este sugere uma nova perspectiva na abordagem da profissão docente, superando as concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional, para compreendê-la em sua complexidade, como uma construção social.

O conceito de profissionalidade, compreendido em sua dinâmica, portanto em constante elaboração, deve ser analisado dentro de um contexto histórico onde se encerram as relações sociais. É possível afirmar que os diferentes contextos vão gerar diferentes profissionalidades. Neste sentido, para melhor abordar a profissionalidade docente na Educação Infantil transcrevo os quatro contextos elencados por D'ÁVILA (2013, p. 27) que leva em consideração a constituição da profissionalidade docente, tomando por base o Ensino Superior caracterizados dentro de um contexto maior, o histórico, a saber:

Quadro 10 – Contexto Histórico da profissionalidade docente (D'Ávila, 2013)

CONTEXTO HISTÓRICO			
Pedagógico	Profissional	Sociocultural	Político
Práticas pedagógicas cotidianas, rotinas de classe, procedimentos de ensino, processos de avaliação, material escolar etc.	Que molda, em grande medida o comportamento profissional a partir de ideologias, crenças, rotinas e normas de comportamento social.	De onde emanam os valores e ideologias que tendem a ser incorporados pelos profissionais. Ex.: Desvalorização do magistério e feminilização do ofício.	Refere-se às determinações das políticas públicas e legislações sobre a prática docente. Ex.: Alteração no Art. 62 da LDB, Lei 9394/96 quando flexibiliza a da formação mínima necessária ao exercício do magistério na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental I.

Fonte: D'Ávila (2013, p. 27).

Da sistematização realizada por D'Ávila (2013) é possível perceber que a abordagem da profissionalidade docente é situada em um contexto histórico que inclui os contextos específicos: Pedagógico, que dá conta do exercício profissional na sala de aula; Profissional, que inclui a dimensão do profissionalismo; Sociocultural que engloba a socialização profissional e as interações casuais e; o político, que abarca os marcos legais que regulam a profissão, a formação, as diretrizes e metas regulatórios do trabalho docente.

Acrescenta que as singularidades afloram de cada profissionalidade, de acordo com o nível e/ou etapa de ensino. O contexto histórico da profissionalidade docente, acima descritos pode apresentar contornos diferenciados quando o lócus empírico é a Educação Infantil, visto que é outro público, com faixa etária diferenciada, outros objetivos, metodologia, desafios e condições de trabalho com impacto diferenciado, se comparados ao Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Gomes (2013, p. 57) ao investigar a formação de professores na Educação Infantil, chama atenção para a diversidade conceitual e metodológica nos estudos nacionais e internacionais, no que se refere aos saberes docentes, com filiações de tendências e correntes variadas, por vezes antagônicas, cabendo portanto, definição e explicitação, por parte dos pesquisadores, sobre as matrizes teóricas que referenciam seus estudos.

Não é difícil constatar que são necessários saberes, habilidades e conhecimentos específicos ao trabalho docente na Educação Infantil. Quando me refiro a habilidades e conhecimentos específicos a essa etapa adoto a compreensão desse conceito trazida por Gauthier (2006): conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes de que um professor necessita para realizar seu trabalho de modo eficaz num determinado contexto de ensino (WILSON apud GAUTHIER, 2006, p. 61).

4.3. Os saberes profissionais das professoras de Educação Infantil

Diante de uma questão tão genérica quanto ampla, as professoras apresentaram suas compreensões do que é necessário aprender para exercer a docência na Educação Infantil.

Nesta pesquisa optei por adotar o termo saber ou saberes docentes como categoria que é fruto da síntese de conhecimentos, estudos, explorando-os a partir de outras categorias como crenças, concepções, competências, pensamentos, metáforas, representações, que são construídos pelos professores ao longo da sua carreira docente, tendo por sua posse pessoal ainda que construídos a partir das diversas interações.

Trata-se, pois, de um saber da experiência como saber construído na prática do professor, tencionado a partir dos cursos de formação inicial e continuada, vivenciados no cotidiano. Não se trata de um saber apenas do senso comum, como muitos podem pensar, mas de um saber que nasce do movimento de práxis e vai sendo sistematizado. Considerando que a sistematização dos saberes docentes poderá contribuir para a construção de uma identidade profissional das professoras de uma creche universitária, indispensável para o estatuto da profissionalização docente nestes espaços.

No rol dos saberes, o campo é vasto, com vários estudos e pouco consenso quanto à utilização dos termos. Neste sentido por saberes estou baseando nos autores: Pimenta (1999) e Tardif; Lessard; Lahaye (1991) e Gauthier et al (2006):

Quadro 11 – Categorização dos saberes docentes

Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Pimenta (1999)	Gauthier et al (2006)	Saviani (1996)
Saberes da formação profissional Saberes das disciplinas Saberes curriculares Saberes da experiência	Saberes da experiência Saberes do conhecimento Saberes pedagógicos	Saberes disciplinares Saberes curriculares Saberes das Ciências da Educação Saberes da tradição pedagógica Saberes experienciais Saberes da ação pedagógica	Saber atitudinal Saber crítico-contextual Saber específico Saber pedagógico Saber didático

Fonte: Compilação realizada pela autora a partir de Pimenta (1999) e Tardif; Lessard; Lahaye (1991) e Gauthier et al (2006).

Reconhecidamente, é consenso entre os autores acima a existência de saberes experienciais, os saberes produzidos pelas professoras no exercício profissional e por ele é validado chegando a compor um centro de gravidade da competência profissional dos docentes visto que é construído a partir de variados contextos, práticas, a partir da interação com diversos sujeitos, constituindo, portanto, um saber plural.

Por saberes da experiência estou considerando os saberes produzidos pelas professoras no exercício da docência, ao longo da trajetória profissional. Eles nascem da experiência e são validados por ela. As professoras tendem a lançar mão deles quando situação semelhante ocorre e que, em momentos anteriores, demonstraram eficazes. É cumulativo, visto que novos saberes se assentam, compondo um repertório. É produzido individualmente mas pode ser socializado em momentos de interação, de conversa, de formação, de reunião ou qualquer outro onde professoras interajam, dentro e fora do ambiente de trabalho.

Quadro nº 12 - Os saberes profissionais das professoras de Educação Infantil

Professora	O que é necessário aprender para ser professora da Ed. Infantil
Água do Mar	1 ^o Saber se comunicar com a criança, ou seja, ser sensível às suas expressões psicocorporais compreendendo o que a criança está a nos dizer, ser capaz de expressar, numa linguagem que ela entenda, o que estamos a comunicar; saber um pouco de sua história e de sua cultura familiar e social; 2 ^o Dominar, pelo menos minimamente, conhecimentos e teorias que tratam sobre a criança e infância. Suas relações com o meio que a cerca, seu processo de aprendizagem e desenvolvimento; 3 ^o Saber desenvolver atividades coerentes e apropriadas para a faixa etária respeitando o seu nível de desenvolvimento.

	4º Ter consciência que sempre precisa aprender sobre o processo de educação Infantil e buscar sua formação permanente.
Alice	Aprender sobre as crianças, as infâncias e as suas culturas. Aprender sobre como se dá o desenvolvimento nos diversos aspectos, intelectual, emocional, físico, social, cultural... e sobre como se dá a aprendizagem na infância, sobre as especificidades da faixa etária. Aprender a acolher, a dialogar, a respeitar, a conviver, a brincar, a cantar, a narrar, etc. Aprender sobre o currículo para Educação Infantil, sobre as práticas que devem ser organizadas com o intuito de promover diferentes experiências para as crianças. Aprender sobre os documentos legais que norteiam a Educação Infantil no país.
Dandara	Era e é necessário ser criativa; Era e é necessário ser flexível; Era e é necessário ser aberta para novos desafios; Era e é necessário ser pesquisadora da própria prática e de outras práticas; Era e é necessário ser autocrítica; Era e é necessário ser lúdica; Era e é necessário ser mediadora; Era e é necessário ser dialógica; Era e é necessário ser tecnicamente competente e politicamente engajada com a Educação Infantil.
Pérola	A ação pedagógica, estratégias para a prática educativa, organização do ambiente para proporcionar desafios é diferentes manifestações infantis, ter uma boa interação, estabelecer um trabalho em conjunto com outros profissionais e compreender a responsabilidade do ensinar para o desenvolvimento da criança.
Rute	Compreender sobre desenvolvimento e aprendizagem da criança; Compreender sobre currículo e projeto de trabalho na educação infantil; Saber planejar e organizar espaços, tempos e atividades na educação infantil; Valorizar e compreender a criança como ser histórico e de direito, como ser singular, lúdico, que se desenvolve na relação com outros - crianças e adultos, como um ser que sabe se expressar de diferentes formas, produtor de cultura, enfim, como um ser complexo; Compreender a importância da brincadeira e das interações na prática da educação infantil; Possui um bom saber ludossensível ²³ ; Saber como contribuir para a construção de sua autonomia. Observações: 1. Novamente tive dificuldade com a ordenação, por entender que muitas desses itens caminham juntos, por isso <u>eles não estão</u> em ordem de importância. 2. Citei alguns aspectos necessários para ser professor de educação infantil, mas tenho plena consciência que a lista não se esgota aqui, são apenas saberes que consegui me lembrar no momento.

Fonte: Dados da pesquisa: Questionário, 2016.

Para sistematizar os dados produzidos sobre os saberes produzidos pelas professoras, sujeitos da nossa pesquisa e com o objetivo de manter a coerência na fala dos sujeitos, apresentamos o quanto expresso por cada uma das professoras, individualmente e, em seguida procedemos à análise do conteúdo. Para começar, saliento que todas as professoras destacaram a centralidade do saber experiencial e sua importância para o bom desempenho do trabalho docente, muito embora ele sozinho não seja suficiente para justificar o aumento da capacidade de compreender e atuar na Educação Infantil na primeira etapa que é a creche.

²³ Algumas características desse saber podem ser encontrados:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15285/1/disserta%C3%A7%C3%A3o%20final%20Lucineide%20Ribas%20Lima.pdf> p. 153 e 154.

As professoras utilizaram os verbos aprender, saber, compreender e ser para referir aos saberes necessários ao exercício da docência na Educação Infantil. Tais verbos denotam ações de domínio não apenas teórico quanto prático, demonstrando, em minha compreensão, que a docência na Educação Infantil é um exercício profissional no qual a experiência é formadora e, portanto, promotora de desenvolvimento profissional. Ademais, o exercício da profissão permite e necessita de muitas aprendizagens ao longo da carreira, aprendizagem que se consolida com atenção, Segundo Lima (2014), com sensibilidade e envolvimento.

Para Água do Mar, há alguns saberes necessários aos quais destaca: “Saber se comunicar com a criança, ser sensível às suas expressões psicocorporais, saber um pouco de sua história e de sua cultura familiar e social.” É um saber tanto relacional quanto contextual, no qual a professora forma um vínculo com a criança e sua família, a partir do olhar individualizado em relação a cada criança. A professora vê a criança, enquanto sujeito, mas também a vê na interação com as demais e com os adultos. Pode ser considerado um saber pedagógico, conforme Pimenta (1999) segundo o qual a professora é capaz de se relacionar com a criança e sua família, contribuindo para o desenvolvimento infantil. E não deixa de ser um saber da experiência na medida em que vai sendo aperfeiçoado, amadurecido a partir do exercício profissional.

Em uma perspectiva dos saberes da formação profissional, Água do Mar destaca a necessidade da professora “Dominar conhecimentos e teorias que tratam sobre a criança e infância. Suas relações com o meio que a cerca, seu processo de aprendizagem e desenvolvimento”. Esses saberes são construídos pelas professoras a partir da formação inicial e continuada, em um processo de profissionalização e qualificação docente. Neste caso, trata-se dos saberes das disciplinas e os saberes curriculares, conforme Tardif; Lessard; Lahaye (1991).

Tomando por base o saber pedagógico, segundo Pimenta (1999), Água do Mar destaca que é necessário “Saber desenvolver atividades coerentes e apropriadas para a faixa etária, respeitando o seu nível de desenvolvimento.”

Por fim, cônica de que aprender e ensinar são ações indispensáveis ao professor da Educação Infantil, Água do Mar afirma que é necessário ao professor “Ter consciência que sempre precisa aprender sobre o processo de educação

Infantil e buscar sua formação permanente.” É quase um chamado à formação continuada necessária ao bom desempenho do trabalho docente e é também uma postura de humildade diante da vida e da profissão.

Na atualidade, pesquisadores e professores da área da infância tem demonstrado especial interesse na necessidade de “Aprender sobre as crianças, as infâncias e as suas culturas”, sendo esse o destaque dado por Alice, ao referir o que é necessário aprender para ser docente da Educação Infantil. São saberes das disciplinas, segundo Tardif; Lessard; Lahaye (1991), Gauthier e Tardif (1996) e Pimenta (1999).

Alice destaca ainda a necessidade de “Aprender sobre como se dá o desenvolvimento nos diversos aspectos, intelectual, emocional, físico, social, cultural... e sobre como se dá a aprendizagem na infância, sobre as especificidades da faixa etária.” Essas recomendações englobam os saberes não apenas da disciplina, mas também, os saberes da experiência.

“Aprender a acolher, a dialogar, a respeitar, a conviver, a brincar, a cantar, a narrar, etc.” As aprendizagens destacadas por Alice nos convidam à ação, à prática, à interação. Neste caso, essa aprendizagem é eminentemente de ordem prática e os saberes brotam a partir do fazer, conformando, portanto, os saberes da experiência, defendidos por Tardif; Lessard; Lahaye (1991), Gauthier e Tardif (1996) e Pimenta (1999).

Os saberes curriculares destacados por Tardif; Lessard; Lahaye (1991) são nomeados por Alice quando assevera que é preciso “Aprender sobre o currículo para Educação Infantil, sobre as práticas que devem ser organizadas com o intuito de promover diferentes experiências para as crianças.

Aprender sobre os documentos legais que norteiam a Educação Infantil no país.

Dandara procura listar que qualidades a professora de Educação Infantil deve reunir para exercer o trabalho docente em uma creche universitária. Em suas palavras, “Era e é necessário ser criativa, flexível, aberta para novos desafios, pesquisadora da própria prática e de outras práticas, auto-crítica, lúdica, mediadora, dialógica, tecnicamente competente e politicamente engajada com a Educação Infantil.”

A compreensão de Dandara e sua forma de abordar que saberes devem ser mobilizados, esta professora destaca uma complexidade quanto às necessidades e às qualidades, de modo que sem uma sólida formação teórico-prática se torna difícil dar conta desse exercício profissional.

Pérola ao elencar os saberes que julga necessários para o exercício docente na Educação Infantil demonstrou preocupação com o saber didático. Para ela, “Era e é necessário aprender a promover a ação Pedagógica, a aprender a criar estratégias para a prática educativa”. De forma complementar, destacou a necessidade de “aprender sobre a melhor organização do ambiente para proporcionar desafios e diferentes manifestações infantis.” Neste aspecto, Pérola demonstra preocupar-se com o ambiente e sua relação com a prática pedagógica, de modo que esses dois aspectos sejam capazes de acolher as manifestações infantis e lhes proporcionar situações desafiadoras capazes de contribuir para o seu desenvolvimento. Trata-se, pois, de saberes oriundos da experiência, a partir do qual a professora vai aprendendo a utilizar os recursos que tem e busca, na medida do possível, colocá-los a serviço do desenvolvimento infantil.

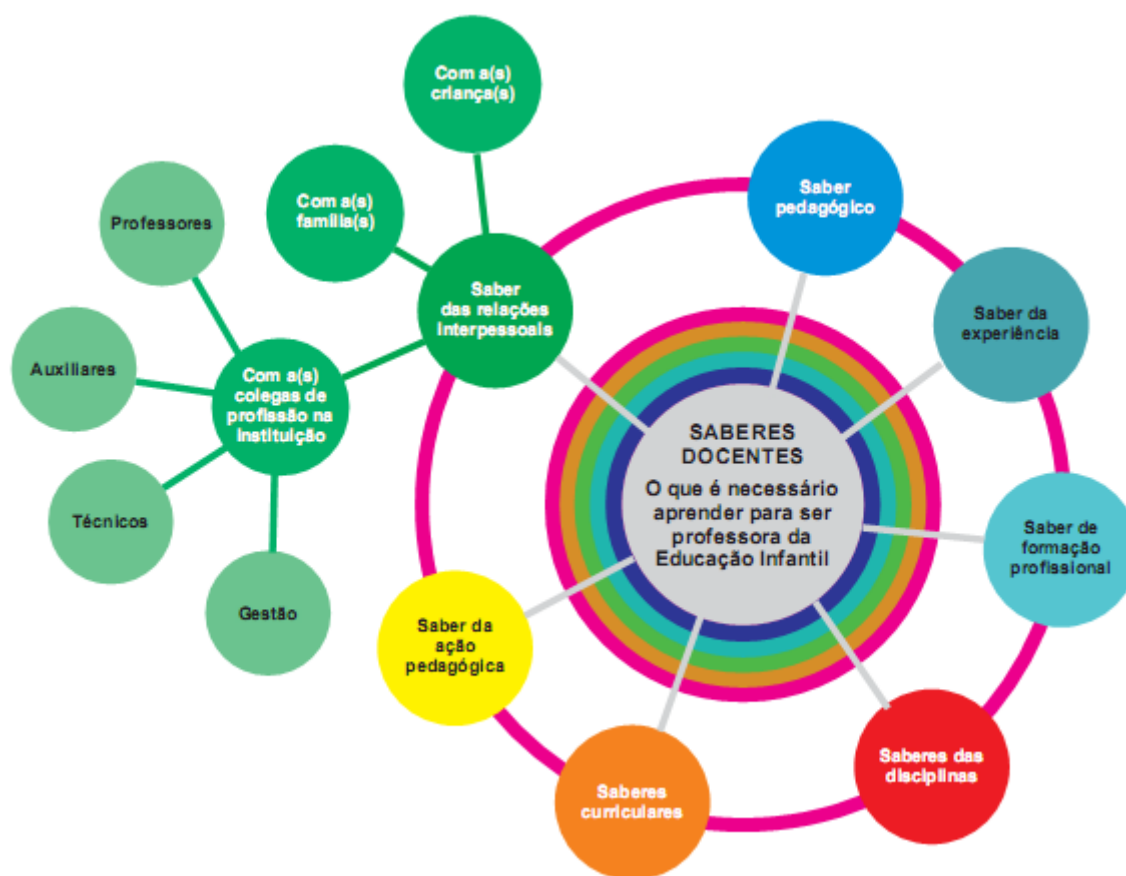
Outra preocupação elencada por Pérola é com as relações interpessoais. Para ela, “Ter uma boa interação, com as crianças e auxiliares, estabelecer um trabalho em conjunto com outros profissionais e compreender a responsabilidade do ensinar para o desenvolvimento da criança.” São saberes que se aprende na prática, interagindo com adultos e crianças os quais variam muito de pessoa para pessoa.

Do mesmo modo e de forma complementar, Rute destaca que é necessário “Compreender sobre desenvolvimento e aprendizagem da criança; Compreender sobre currículo e projeto de trabalho na educação infantil; Saber planejar e organizar espaços, tempos e atividades na educação infantil; Valorizar e compreender a criança como ser histórico e de direito, como ser singular, lúdico, que se desenvolve na relação com outros - crianças e adultos, como um ser que saber se expressar de diferentes formas, produtor de cultura, enfim, como um ser complexo”. A abordagem de Rute se mostra mais sistematizada e atenta aos saberes que necessitam ser mobilizados pelas professoras, talvez pelo fato deste ter sido o seu objeto de estudo durante os estudos do mestrado.

Rute ainda reforça a importância da ludicidade ou da priorização de recursos lúdicos, metáforas lúdicas na prática educativa na creche ao afirmar que as

professoras necessitam “Compreender a importância da brincadeira e das interações na prática da educação infantil; Possuir um bom saber ludossensível;” Deste modo, por um lado destaca o saber da professora sobre a importância da brincadeira e das interações, como também o valor que precisa ser reconhecido quando ao papel das interações. Sem perder de vista que todos estes saberes precisam contribuir para a construção de sua autonomia infantil.

Figura 4 – Saberes necessários para ser professora da Educação Infantil



Fonte: Dados da pesquisa: Questionário aberto, 2015.

A perspectiva teórica destacada por quatro das cinco professoras no quadro acima nos convence de que há uma necessidade indispensável de formação teórico-prática e acadêmica que proporcione a discussão dos fundamentos necessários, oferecendo acesso ao repertório social e historicamente produzido por professores-pesquisadores na academia e que são necessários ao acompanhamento de crianças na Educação Infantil.

Os verbos pensar, compreender, possuir, estudar, planejar, ter consciência, dominar, dentre outros utilizados pelas professoras, denotam a importância das professoras possuírem conhecimentos, em uma perspectiva de epistemologia de posse. Trata-se, pois, de um domínio prévio, mas que não permanece estanque, visto que os saberes oriundos da relação teórico-prática e prática, na sala de aula, podem retroalimentar o processo de aprender, isto é, o processo de constituição da profissionalidade docente em um movimento de práxis.

Há uma ênfase também em aprender a ser docente da Educação Infantil, levando em consideração uma articulação entre ter o conhecimento de ordem teórica, articulado a uma ação de ordem prática, ou seja, um saber que se domina em nível teórico e que é capaz de ser aplicado.

Neste sentido, Lima (2014) corrobora com essa compreensão quando afirma que:

O saber não envolve apenas aspectos ligados à prática, mas também aspectos conceituais a respeito do que se sabe. Inclusive, é importante que os conhecimentos construídos, mobilizados e ressignificados na prática, sejam utilizados para reflexão e comparação com os estudos discutidos nos cursos de formação. Há, portanto, uma consciência do que deve ser feito, de como deve ser feito e de que porque é feito, antes de fazê-lo. (LIMA, 2014, p. 135)

Por fim, há referências de três entre as cinco professoras a um domínio de saberes, que podem ser comprovados na dimensão da prática. A docência em ação, na perspectiva apresentada por Dandara, é um exemplo. Todas as referências dessa professora em relação ao que uma docente da Educação Infantil necessita aprender estão diretamente relacionadas à dimensão da prática com as crianças.

Nesta perspectiva, a ênfase parece nos mostrar que a docência na Educação Infantil não é possível de ser realizada sem que se considere o ser, em um processo de aprendizagem docente que não exclui a dimensão teórica, mas antes, incorpora a teoria à dimensão da prática, do realizar, tendo como foco central a criança que terá a mediação dessa professora em seu processo de vivência e aprendizagem.

Chamou-me a atenção o destaque dado pelas professoras à importância atribuída à dimensão prática da profissão. Dito isto, é urgente considerar que a dimensão prática é alicerçada na formação construída a partir do embasamento na dimensão teórica. Isto se confirma na medida em que as professoras trilham o caminho da qualificação docente.

Na contramão do que prega o senso comum, a atuação na Educação Infantil é uma atividade muito cara e exigente. Isso ficou muito evidente na fala das professoras do EBTT na creche universitária, durante a realização do grupo focal. Rute e Alice se queixaram sobre o meu pedido de colocar em ordem de importância que saberes são necessários mobilizar para atuar com crianças na creche. Diziam elas “é muito complicado dizer o que vem antes e o que vem depois, porque as coisas acontecem de forma interligada.”

- Bingo!

Rute chamou a atenção para a necessidade de um acréscimo ao que já havia dito sobre os saberes, durante a resposta ao questionário aberto.

- Tem uma coisa especial! A professora tem que ter clara qual é a sua concepção de criança, de infância e de Educação Infantil. Chega a me arrepiar quando eu falo nisso!

Quis compreender e saber o que fez com que Rute atribuísse um peso diferente à concepção de criança e a interferência no exercício da docência. Então ela disse:

- O que me deu essa noção muito clara foi esse processo de banca para o concurso²⁴, os estudos sobre quem é a criança, e o que é a infância ou as infâncias hoje. Ficou claro, na minha mente, e eu queria compartilhar isso com vocês: que a concepção de criança e de infância e de Educação Infantil é essencial e está acima de todos os outros saberes. Se a gente consegue construir bem isso aí, os demais saberes vem juntos! Aí a gente consegue caminhar, buscar. Pra mim esses saberes são centrais. (RUTE, Grupo Focal, 2016)

Alice, como as demais professoras, ouviam atentamente o que Rute dizia e tomou a palavra concordando sobre a dificuldade em *hankear* os saberes mas querendo deixar clara a sua posição um pouco divergente da de Rute:

- Acho que é mais o cronológico, o que deve ser aprendido primeiro, assim, e não o que é mais importante. Aprender primeiro, por exemplo: a saber acolher, saber escutar (a criança), assim uma escuta sensível. É, mais, por exemplo, o próprio desenvolvimento, como se dá o desenvolvimento infantil e os processos de aprendizagem, tudo são níveis e é tão difícil colocar, *hankear*, é muito complexo! Eu coloquei as questões que eu considero do teórico: concepção de criança, concepção de infância, sobre o desenvolvimento infantil aí depois eu venho trazendo as questões práticas, venho trazendo as questões da experiência, daquilo que você aprende na experiência diária, da sua reflexão sobre a prática, mas não separando por nível de experiência. (RUTE, Grupo Focal, 2016)

Depois foi a vez de Água do Mar expor seu ponto de vista sobre a importância atribuída aos saberes da ordem da prática e da ordem do teórico:

²⁴ Pela primeira vez na história dessa creche as professoras conseguiram vagas de concurso para a carreira do EBTT, por causa da existência do Banco de professor equivalente e as próprias professoras conquistaram o direito histórico de compor a banca de seleção para concurso de professor para a creche!

- No meu processo, a experiência foi o que ajudou demais porque não adianta você ter toda a teoria, toda a concepção, se você não aprende a escutar a criança, a ver, a olhar ela (sic).

Alice falou, meio que por cima da fala de Água do Mar: “- É por isso! É isso!” demonstrando concordância, deixando claro que a visão se assemelha mais com a de Água do Mar nesse aspecto da importância dos tipos de saberes, do que com a de Rute. Para elas, a experiência é fundante e gera saberes indispensáveis à docência na Educação Infantil. (ÁGUA DO MAR; ALICE, Grupo Focal, 2016)

Neste sentido, Melo & Ferreira (2015) ainda na apresentação asseveram:

A compreensão de que a criança é sujeito histórico, com direitos e produtor de cultura implica na redefinição do conceito de educação infantil, avançando de uma perspectiva assistencialista para uma perspectiva educacional, em que o educar e o cuidar apresentam-se como dimensões indissociáveis, reorientando, assim, o papel dos/as profissionais que nela atuam e colocando, conseqüentemente, como imprescindível, o processo de formação para aqueles/as que assumem a docência nesta fase do desenvolvimento infantil. (MELO, 2015, p. 06)

A compreensão apresentada pelas professoras, sujeitos dessa pesquisa mostra que a formação teórica e também a prática são indispensáveis para o bom exercício da docência na Educação Infantil, de modo que a ideia de que, para trabalhar com crianças na Creche e na Pré-escola basta ter paciência e gostar de crianças não encontra amparo na forma de pensar e agir dessas professoras.

Os conhecimentos e saberes destacados denotam, sobretudo, a indissociabilidade entre o aprender e o ensinar. Esse aprender, na Educação Infantil está fundamentalmente articulado a uma aprendizagem na prática. Essa compreensão ganha corpo quando uma professora recém-formada no curso de graduação em Pedagogia chega à sala de aula com crianças e não sabe o que e como fazer, como se relacionar com as crianças, visto que a organização temporal e espacial das atividades na sala de aula, ocorre de forma intensa a partir dos primeiros contatos com as crianças nas turmas de Educação Infantil.

A partir das falas das professoras, sujeitos desta pesquisa, é possível depreender que, quanto menor for a faixa etária das crianças em espaços de Educação Infantil, mais conhecimentos e saberes precisam estar consolidados no processo formativo docente de modo que o ser criança com suas individualidades, peculiaridades, direitos e necessidades sejam contemplados e preservados, diminuindo, assim, as chances de uma perspectiva adultocêntrica na condução do trabalho pedagógico.

Dito desta forma, podemos ter a impressão de que uma boa formação docente e de anos de experiência na Educação Infantil, por si só, são suficientes para o respeito às crianças em suas necessidades, dignidade e condição de ser. Deixo claro aqui que apenas a formação não é suficiente para isto. Mais, que há a necessidade de uma postura ética, centrada na criança, mas que nem sempre poderá garantir em todos os momentos que a vontade da criança irá prevalecer.

A complexidade de aprender a promover atividades potencialmente lúdicas na Educação Infantil se materializa ao considerar a importante reflexão que Dantas (1998) faz acerca do paradoxo vivenciado pelos educadores sobre o brincar no contexto educativo:

O termo 'lúdico' abrange os dois: a atividade individual e livre e a coletiva e regada. O que chama a atenção, quando pedimos a profissionais de educação infantil sinônimos para ele, é a tendência a oferecer 'prazeroso' e nunca 'livre'. 'Ludicamente', é visto como prazerosamente, alegremente e nunca livremente. Isto, que considero uma distorção de consequências infelizes, consiste em perceber o efeito e não a sua causa: o prazer é o resultado do caráter livre, gratuito, e pode associar-se a qualquer atividade; inversamente, a imposição pode retirar o prazer também a qualquer uma. Parece impossível definir substancialmente o que é brincar: a natureza do compromisso com que é realizada transforma-a sutilmente em trabalho. (DANTAS, 1998, p. 111).

Como conciliar em uma mesma atividade os interesses das crianças, individualmente e das professoras? A atividade lúdica, na Educação Infantil, tem esse duplo desafio: atender às necessidades infantis e, em alguma medida, trazer elementos capazes de oferecer oportunidades de desenvolvimento infantil nos aspectos de aprender a se relacionar, a se expressar, a se comunicar.

À professora de Educação Infantil cabe o desafio de planejar, propor, mediar, avaliar e reelaborar atividades/brincadeiras/jogos sem impor aos educandos, oferecendo alternativas de participar de outra atividade enquanto aquela é desenvolvida com o restante da turma, ou convencendo a criança a não participar, se não quiser, mas a manter a postura observadora e, se sentir vontade, integrar-se à atividade que está sendo desenvolvida naquele momento.

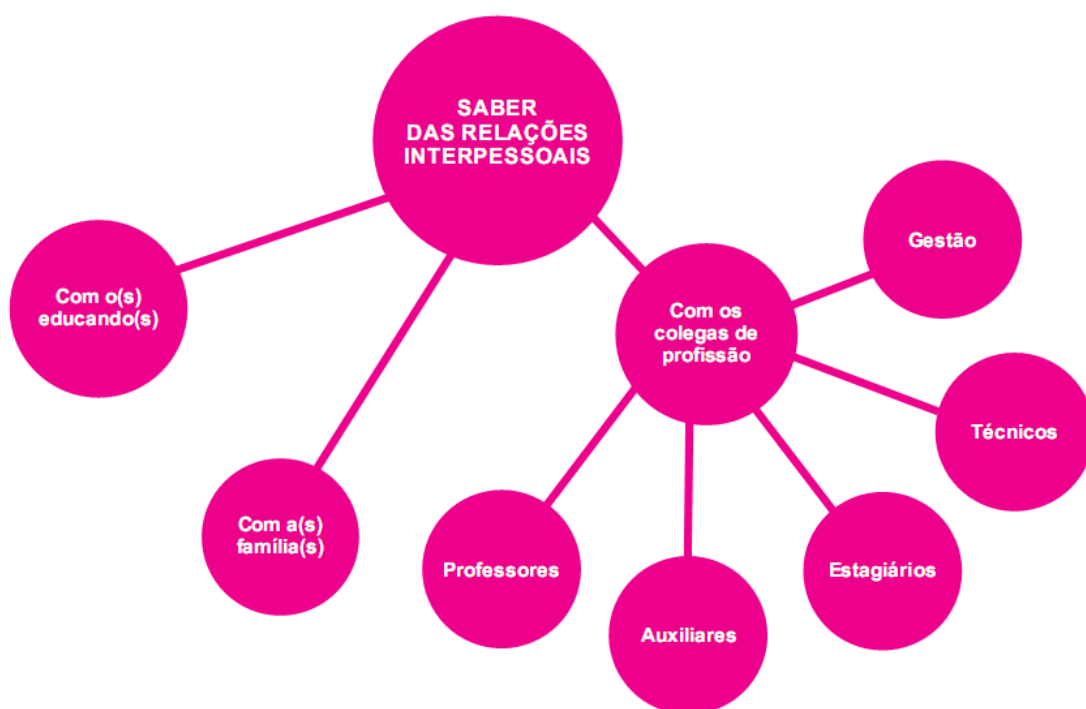
Em um ambiente educativo coletivo, muitas vezes a necessidade do grupo poderá prevalecer sobre a necessidade e vontade de uma das crianças. É importante que se diga isso pois em um contexto de prevalência do coletivo, é indispensável garantir a realização de ações em prol do coletivo mas, sempre que possível, que as necessidades individuais também o sejam, nem que isso signifique

que uma ou algumas crianças não participem de uma atividade proposta, caso não queiram e fiquem a observar ou a fazer outra coisa que lhe desperte o interesse.

Dito isso, explicitamos que, apenas garantir uma formação docente que dê conta das dimensões teórica e prática não é suficiente para que as professoras desenvolvam um trabalho pedagógico de qualidade. Isto precisa ser dito por que, se não for, corremos o risco de colocar sob a responsabilidade das professoras todas as condições que contribuem para o bom trabalho com crianças na Educação Infantil, quando sabemos que este é resultado de um conjunto de fatores que inclui a formação das professoras, mas não se limita a ela.

Diante da produção de dados originada na pesquisa de campo, talvez seja possível identificar um saber que está contemplado no rol dos saberes anteriormente sistematizados na literatura que trata dos saberes docentes mas que é fortemente referido por Água do Mar, por Alice e por Pérola. A esse saber estamos chamando de Saber das relações interpessoais.

Figura 5 – Saber das relações interpessoais



Fonte: Dados da pesquisa: Questionário, 2016.

Sabendo-se que o processo de aprendizagem é complexo e dinâmico, ainda mais com crianças tão pequenas, cabe à professora e aos demais profissionais da

turma, através de uma pedagogia que envolva o afeto, a atenção, o trabalho em equipe, de modo que favoreça a construção de vínculos de confiança e o desenvolvimento infantil.

A importância das relações interpessoais na escola foi reconhecida no Referencial Curricular Nacional (1998, p. 32) ao afirmar que “o desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas de oportunidade de interação com as crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas”. Logo, a professora pode ser a mediadora na interação entre crianças e também no diálogo com as famílias. Saber se relacionar e saber mediar as relações interpessoais na escola, se constitui em uma aprendizagem cotidiana saber que vai se consolidando a partir da prática e dos estudos acerca do tema.

O saber das relações interpessoais está em constante mobilização no cotidiano educativo, isso porque, no exercício do trabalho docente a professora está em contato direto com os educandos, mas não apenas. A relação interpessoal envolve diversos sujeitos, às vezes interagindo com mais de um tipo de sujeito, por vez: professora-criança; professora-familiares; professora-colegas de profissão. Nesta última díade podemos destringir em: professora-professora; professora-auxiliar de creche; professora-estagiária; professora-membros da equipe técnica e, por fim, professora-membro(s) da gestão.

Segundo Almeida (2013, p. 110) “as relações interpessoais se fundamentam no envolvimento em que as pessoas desenvolvem para conviverem de forma agradável em diferentes ambientes de convívio e interação”. Não apenas agradável, eu diria, mas para que uma relação de respeito, reciprocidade, confiança e cordialidade, numa possibilidade de convivência, que trabalho em equipe. Logo, em um ambiente educativo, como uma creche universitária, há uma gama de relações interpessoais ocorrendo durante todo o período de atuação docente.

Os Saberes das relações interpessoais, identificados durante a produção e análise de dados desta pesquisa envolvem os diferentes tipos de relações interpessoais exercitadas pelas professoras da Educação Infantil, dentre elas: com os educandos, com as famílias, com os colegas de profissão (outras professoras, auxiliares, estagiários, técnicos e a gestão).

Nesta pesquisa em que apresento os achados, as relações interpessoais foram destringidas e nomeadas pelas professoras, denotando possivelmente

diferenças quanto aos saberes da relação interpessoal não apenas com a criança e sua família, sendo as duas primeiras referências mais apresentadas, como com os professores, com auxiliares, estagiários e com a gestão da instituição.

Pode-se afirmar, assim, que o saber das relações interpessoais é contextual pois é ajustável e depende dos interlocutores. Exige lançar mão dos demais saberes na medida em que todos se relacionam ao exercício da profissão docente na sala de aula.

Em suma, há especificidades na constituição dos saberes profissionais docentes quando o exercício da docência se dá em turmas de Educação Infantil e, as habilidades necessárias em muito se diferencia em relação ao exercício da profissão docente em outros níveis e modalidades de ensino, levando a crer que a profissionalidade docente em uma universidade ganha contornos diferenciados quando se trata de professoras em creches universitárias.

Gomes (2013, p. 38) destaca a importância de não se “[...] perder de vista a especificidade e a singularidade desse(a) professor(a) que, de modo diverso dos professores dos demais níveis e modalidades de ensino, atua diretamente com as famílias e as crianças. Portanto, a especificidade que é característica de todos os professores que atuam na Educação Infantil, em uma universidade pode ir além ao incluir um processo autoformativo, por parte do professor, através das atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão e, ainda, o estágio, seja curricular ou remunerado.

O desenvolvimento profissional materializado na forma da profissionalidade docente mostra que, nesse lócus empírico a ludicidade permeia o trabalho pedagógico, visto que, para as professoras, não há outra forma de exercer a docência que não a partir das atividades lúdicas; que a ludicidade está presente na forma como as professoras articulam os diversos saberes que são mobilizados no exercício da profissão.

A partir das falas das professoras acerca dos saberes docentes na Educação Infantil, em uma creche universitária, merecem destaque a percepção de:

1. Uma postura de abertura ao aprender e a valorização por um movimento de busca por formação permanente: aprende-se durante todo o período de exercício profissional. A abertura ao aprender revelada na fala das

professoras, em minha compreensão, reconhece a necessidade do novo, do diferente, do inesperado, de criar, de adaptar, de transpor, de experimentar.

2. Há o reconhecimento, por parte das professoras, de uma centralidade do saber originado da experiência, de modo que este vai sendo construído na interação com os diversos atores sociais e está em constante articulação com os demais saberes;
3. É necessário aprender, sobretudo sobre o desenvolvimento infantil, sobre o que fazer com as crianças, como se relacionar com elas, como se relacionar com suas famílias, com as colegas de trabalho e com a gestão. (Esse saber está diretamente ligado às situações concretas do exercício profissional e, neste caso, curiosamente, só se referiu ao exercício da docência, não sendo citadas a pesquisa e a extensão).
4. No exercício da docência em turmas de Educação Infantil é indispensável possuir um bom saber sensível (Rute); ser criativa, flexível, aberta aos novos desafios, ser lúdica, mediadora, dialógica (Dandara); brincar, cantar, narrar, diferentes experiências para as crianças (Alice e Pérola); saber propiciar situações de aprendizagem, momentos de alegria, de descobertas, de expressividade, criatividade (Água do Mar);

Os saberes acima destacados e a sua constituição são potencializadores da formação contínua. Para Gomes (2013), a formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor como possibilidade de postura reflexiva e dinamizada pela práxis.

As professoras em questão têm consciência da sua expertise, dos seus domínios acerca do que é a infância, de como realizar a docência nessa primeira etapa, buscando a qualificação atrelada ao desenvolvimento profissional, proporcionando, por conseguinte, no aumento da competência docente.

Gomes (2013) ao abordar o desenvolvimento profissional docente adota a perspectiva deste

[...] como processo que ocorre ao longo da vida e da carreira, sobressaindo dimensões como: o reconhecimento da importância do(a) professor(a) no processo educativo; as críticas ao modelo da racionalidade técnica e a abordagem crítico-reflexiva como uma possibilidade de desenvolvimento profissional; a compreensão da cultura docente e seu papel na transformação da escola; o entendimento dos professores como gestores de

dilemas e sujeitos de um fazer e um saber, sendo consideradas as condições de trabalho, os valores e o contexto social. (GOMES, 2013, p. 58)

O desenvolvimento profissional ocorre durante toda a vida do professor, contando com diversas influências, e precisa levar em consideração as dimensões apresentadas por Gomes (2013) como a valorização do professor, a superação da supremacia da técnica e dando voz a abordagem crítico-reflexiva, que contribui para o aumento da competência profissional, o reconhecimento da cultura docente e seu impacto no ambiente educativo. Sobretudo o lugar de autonomia a que o professor necessita alcançar, um lugar que incorpore a autonomia materializada no fazer e no saber que o embasa.

No que se refere às condições de trabalho é importante dizer que o desenvolvimento profissional para contemplar as necessidades infantis precisa estar alicerçado pela presença de outros elementos que impactem, sobretudo, as condições de trabalho, tais como:

- a. **Recursos humanos:** outros profissionais em número, formação e atuação diferenciados, atuando de forma interdisciplinar;
- b. **Ambiente físico** adequado, planejado e projetado para a faixa etária a que se destina e para o número de crianças específico em cada uma delas, com grandes espaços e área verde;
- c. **Recursos materiais** em qualidade e quantidade necessários, a exemplo de brinquedos, materiais para artes plásticas, para artes cênicas, livros de literatura infantil, aparelho de som, CDs, DVDs, aparelho de televisão, projetor multimídia, dentre outros.

5. A LUDICIDADE NO ENSINO, EXTENSÃO E PESQUISA E NO ESTÁGIO EM UMA CRECHE UNIVERSITÁRIA

Este capítulo foi criado a fim de abordar, com mais detalhes, outros aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional das professoras colaboradoras, trazendo elementos capazes de descrever as atividades desenvolvidas na creche universitária, nas quais a ludicidade se faz presente, e que contribuem para o processo de desenvolvimento profissional e, portanto, da profissionalidade das docentes, sujeitos desta pesquisa.

Uma vez que a profissionalidade vai sendo paulatina, progressiva e continuamente constituída por cada uma das docentes de forma individual e em grupo, é no cotidiano do trabalho docente, ao longo de toda a trajetória que ela se materializa. Nesse sentido, cuidamos de elaborar este capítulo a fim de contemplar de forma mais ampla o ensino, a pesquisa e a extensão na creche universitária e, mais que isso, revelar algumas nuances do desenvolvimento profissional no campo da educação infantil, quando exercida em uma creche universitária.

A ludicidade esteve e está presente no fazer docente das professoras da creche universitária. Inicialmente, nas atividades ligadas ao ensino e, posteriormente, na medida em que estas desenvolviam sua autonomia e autoria, a partir da qualificação docente e da experiência que ia sendo construída, novas atividades iam sendo inseridas no rol das que as professoras já desenvolviam. Nenhuma instância às obrigava ou exigia. Era o grupo que apresentava esse desejo e necessidade.

Reconheço o ensino, a pesquisa e a extensão como indissociáveis, assim como previsto na estrutura da universidade. Entretanto, dada à peculiaridade de que as professoras da creche, durante os primeiros anos só realizavam atividades de ensino/educativas em sala de aula e, somente posteriormente, foram conquistando o direito de realizar outras atividades, tais como a extensão e a pesquisa, optamos por elencar de acordo com a ordem em que foram assumidas.

Conforme disponível no site da Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, as atividades de extensão

Têm como objetivo promover a integração entre a universidade e a sociedade na troca de experiências, técnicas e metodologias, permitindo ao aluno uma formação profissional com responsabilidade social, dando ao professor oportunidade de legitimar socialmente sua produção acadêmica e elevando a UFB ao patamar de uma universidade cidadã, voltada para os grandes problemas da sociedade contemporânea²⁵.

Promover atividades de extensão ligadas à Educação Infantil, aos saberes docentes, ao saber ludo sensível foi uma forma encontrada pelo grupo de professoras de legitimar socialmente sua produção acadêmica, de dar visibilidade ao trabalho que estava sendo realizado na creche universitária e, de alguma forma, um modo de consolidar a maturidade profissional que capacitava as professoras a implementarem atividades que constituíam uma genuína autoria.

Desenvolver atividades de extensão e, posteriormente, pesquisa e estágio foram consequência dessa busca por formação, alicerçada na experiência no chão da sala de aula da Educação Infantil e referendada em cursos de pós-graduação *lato* e *strictu senso* como em um movimento de desenvolvimento profissional a partir da prática e lastreado nos conhecimentos construídos em diálogo com as bases teóricas.

Diferentemente do que é posto para os professores do Ensino Superior, no caso das professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, poder desenvolver atividades não apenas de ensino, mas também de extensão e pesquisa foi sendo a conquista de um direito, mais que um dever.

A percepção das professoras, a partir do Grupo Focal, deixa claro, por um lado o desprestígio de ser docente de uma universidade e desenvolver atividades educativas em uma creche da universidade e, por outro lado, o movimento e o desejo de conquista, paulatina, da realização das atividades de extensão e pesquisa, como os demais professores.

Em um diálogo com falas complementares e, algumas vezes, sobrepostas, as professoras começaram a falar sobre a chegada na universidade. A identificação do seu lugar, o seu pertencimento.

Todas as professoras falam ao mesmo tempo	- É aqui o meu sindicato? É! Não é não! - Vocês são aqui do sindicato dos servidores (técnicos-administrativos). Como assim? - Mas nós somos docentes da universidade? - Ah, ninguém sabe! - Até hoje! Até hoje não sabem...
Dandara	- Esse lugar de não saber do EBTT, na universidade,

²⁵ Disponível na aba Proext, no site: <https://proext.ufba.br/proext>.

- dentro da UFBA...
- Rute - Esse não lugar, não é não?
- Dandara - O não-lugar, na verdade, a creche e de todas as professoras, né? Que atuam na creche e que hoje é o EBTT desafiou a gente em muitos sentidos e um dos desafios foi: Ah, vocês nos veem assim, como professorinhas? Deixe quieto! Vou mostrar a vocês que eu não sou isso, ou só isso não... Eu sou isso também, que eu não acho que seja pouco! É muito! Agora, eu tenho isso, isso e isso: eu dou aula, eu faço pesquisa e faço extensão e garanto esse tripé da universidade.
- Rute - Exatamente! Ensino, pesquisa e extensão! (falando, quase que ao mesmo tempo em que Dandara)
- Dandara - A gente sempre se agarrou nele (no tripé) pra dizer que a gente era professora diferenciada, porque a gente não estava só na sala de aula.
- Água do Mar - Exatamente! Porque era isso que no nosso imaginário fazia com que a gente se aproximasse ou reafirmasse esse lugar de docente.
(Dados da pesquisa, Grupo Focal, 2016).

O não-lugar está relacionado ao fato da universidade ter uma creche mas não assumi-la institucional e formalmente ao nível da estrutura universitária. Se foi criada como equipamento para servir de apoio às estudantes, formalmente continua com a mesma vinculação embora as discussões e a legislação sobre infância e Educação Infantil tenha avançado nos últimos trinta anos.

A invisibilidade social decorrente do não-lugar ocasiona dificuldades na ordem da captação de recursos, na autonomia da creche como unidade educativa e na garantia de direitos das professoras uma vez que são necessários acordos, contando com a sensibilidade e boa vontade do gestor que está à frente da PROAE, em cada gestão universitária.

Ser docente da Educação Básica, estando em uma universidade, é como portar um rótulo no qual se qualifica essas profissionais como de segunda classe. Durante os estudos do mestrado tive a oportunidade de conhecer uma professora do EBTT do Núcleo de Educação Infantil (NEI) no Rio Grande do Norte. Conversando sobre carreira docente a professora confidenciou que lá, a sua categoria era referida como Baixo Clero, em comparação à carreira de docentes do Ensino Superior. Esta lembrança vem pelo fato de que pudemos compreender que essa distinção de forma desprestigiada não era exclusiva na universidade em Salvador, Bahia, mas era uma marca presente em outras realidades similares à nossa no Brasil.

Essa reafirmação do lugar de docente de que Água do Mar refere é muito presente e apropriada porque tem marcado a constituição da profissionalidade, tanto individual quanto coletivamente nesta universidade. É como se esse lugar precisasse ser, o tempo todo reafirmado, demarcado, defendido. Nunca está garantido, como os direitos também não estão.

Recentemente, em uma discussão nos órgãos administrativos da universidade Água do Mar, enquanto coordenadora da creche, participou de uma reunião em que a Pró-Reitora de Pessoas, uma profissional que tem contribuído para a garantia dos direitos da categoria docente do EBTT na universidade relatou um questionamento feito por uma chefia sobre o pagamento de Retribuição por Titulação às professoras da Creche. No entender dessa chefia, esse valor não era devido, mesmo que as professoras possuam especialização, mestrado ou doutorado, considerando que a etapa educativa é a Educação Infantil. Mas por que trago esse relato? Para evidenciar o quanto é complexo o processo de constituição da profissionalidade em um ambiente que deveria estimular diretamente a qualificação, a profissionalização do seu corpo docente, mas não o faz. Na percepção das professoras, esse estímulo acaba ocorrendo de forma inversa, na medida em que o direito é negado.

Ainda no grupo focal:

- | | |
|-------------|--|
| Água do Mar | - Exatamente! Porque era isso que no nosso imaginário fazia com que a gente se aproximasse ou reafirmasse esse lugar de docente. |
| Dandara | - Que a gente não era só isso, esse lugar de professorinha! |
| Água do Mar | - Você fez uma leitura bem procedente. |
| Rute | - Concordo! |
| Água do Mar | - É porque a universidade, ela não nos propiciou a avançar (na qualificação) |
| Dandara | - Não! A gente que foi atrás! (Dados da pesquisa, Grupo Focal, 2016). |

O movimento por qualificação docente possibilitou, dentre outras conquistas, a consolidação da creche como espaço privilegiado de Educação Infantil, como produtor de saberes e práticas e foi oportunizando a inserção das professoras no ensino da Graduação em cursos de Pedagogia, em ensino na pós-graduação Lato Sensu em cursos de especialização em Docência na Educação Infantil e em orientação de pesquisas de conclusão de curso nos dois níveis de ensino já referidos.

A experiência com a docência em turmas de Educação Infantil na creche vem lastreando a construção de saberes próprios com essa etapa educativa, que se ampliam e referenciam a docência relacionada à Educação Infantil em outros níveis de ensino, respondendo às questões: o que ensinar, porque ensinar, como ensinar?

Conquistar espaços, produzir saberes, poder desenvolver ensino, pesquisa e extensão não são funções que se conquistam e consolidam em curto espaço de tempo. Necessita engajamento, reflexão, planejamento para criar as condições e potencializar as ações.

Desde o ano de 1998 que o processo educativo na creche é desenvolvido tomando por base a Pedagogia de Projetos. Essa decisão foi sendo amadurecida após as professoras se darem conta que trabalhar com tema gerador não contemplava a concepção de criança, de infância e de Educação Infantil que o grupo possuía.

O tema gerador era decidido a partir das datas comemorativas bimestrais e se fazia um esforço sobre humano de articular temas díspares, tais como o dia da vovó, o dia do motorista e o aniversário da cidade do Salvador. O tema então ficava algo em torno de “A vovó viaja de ônibus pela cidade”. Durante o bimestre se abordava os laços familiares com as avós e avôs, os meios de transportes e pontos turísticos da cidade.

Para o grupo, essa forma de abordagem educativa limitava a prática pedagógica por uma temática decidida *a priori*, pelas coordenadoras pedagógicas da época e sobre a qual pouca liberdade de ação e de produção de era dada às professoras. Sim, o trabalho era planejado pela coordenação pedagógica e era executado pelas professoras. Não é necessário dizer que havia uma insatisfação do corpo docente na medida em que as professoras queriam desenvolver uma prática pedagógica que tivesse “a cara” do grupo, suas concepções de criança, de infância e de educação infantil.

O tempo necessário à organização de uma proposta pedagógica, verdadeiramente, discutida e gestada pelas professoras e de forma participativa com técnicos, famílias, representantes foi um ano e meio, concomitantemente à realização de todas as atividades promovidas por uma creche universitária.

Água do Mar, abordou a construção coletiva do PPP na creche, destacando:

Nossa proposta pedagógica foi construída com a participação de muitos segmentos. Agendar as reuniões com os diversos profissionais dos diversos setores e manter os trabalhos continuamente, não foi tarefa fácil. Esse processo começou com o trabalho de conscientização dos colegas, de que a proposta de então tinha pressupostos pedagógicos, sociológicos e filosóficos que não condiziam mais com a concepção de educação infantil dos anos em questão. Nós erámos um grupo pequeno na creche, erámos recém concursadas. Foi um longo trabalho de convencimento e negociação. Era como se estivéssemos “filosofando em alemão” para quem só sabia dizer que estávamos em estágio probatório. (ÁGUA DO MAR, Dados do questionário, 2016).

A preocupação de Água do Mar revela, por um lado as dificuldades próprias de legitimação das professoras enquanto sujeitos competentes e capazes de elaborar conjuntamente a construção de uma nova proposta pedagógica mais afinada com as concepções do corpo docente que assumiu as funções docentes a partir de junho/julho do ano de 1997.

Revela, também, o quanto um trabalho de elaboração de uma proposta pedagógica pode ser demorado, seja pela dificuldade inerente à conquista do apoio dos diversos segmentos, pelo fato de que o processo envolve estudos, discussões, elaboração de textos fundamentados e coerentes com as concepções dos sujeitos, individualmente e em seu grupo e, mais, entre os diversos segmentos: docentes, famílias e técnicos.

Os desafios vivenciados pelas professoras do EBTT na elaboração do PPP são coerentes com um processo de construção que se pretende coletivo, democrático e participativo. Segundo Sousa e Corrêa (2002),

[...] um dos desafios refere-se à construção do seu projeto pedagógico concebido na dimensão do trabalho coletivo e da democratização do espaço escolar, a partir de uma pedagogia que procure ouvir, respeitar e avançar com as concepções expressas pelos vários atores envolvidos com a prática educativa, sejam elas docentes ou não docentes. (SOUSA; CORRÊA, 2002, p. 49).

Havia, portanto, a necessidade de um processo de legitimação a partir de um trabalho de conquista que precisava ser realizado, para ir ocupando o espaço de docente, partindo do que seria uma periferia (professoras novatas) de ir merecendo a confiança e respeito junto à coordenação pedagógica, para promover reuniões de discussão de uma nova proposta pedagógica elaborada intrinsecamente com a participação de todos os setores da creche. Desse modo, enfrentando resistências e apoios, ao final do ano de 1998 foi possível ter uma nova proposta pedagógica,

discutida e elaborada articulando os diversos setores da creche, tomando por base a Pedagogia de Projetos.

A Pedagogia de Projetos está ancorada na compreensão de ser uma abordagem educativa na qual as professoras lançam mão de “estratégias envolventes”, na qual as professoras podem “instigar as crianças a pensar, descobrir respostas para as suas perguntas” e poderão vivenciar um processo educativo de forma agradável e criativa (HELM e BENEKE, 2005).

No slide²⁶ de apresentação dos vinte anos de creche universitária, no congresso realizado pela UFBA e que submetemos a proposta de realização de uma mesa, eu, Água do Mar e Dandara, pudemos apresentar as atividades de Ensino, Extensão e Pesquisa:

5.1 As atividades de ensino (atividades educativas)

- Com base na Pedagogia de Projetos por: “trabalhar com projetos que valorizem a pesquisa e o cotidiano da criança”; por proporcionar uma “Postura investigativa” por parte de crianças, professoras, estagiárias e auxiliares, contando com o apoio dos demais setores, de acordo com suas atribuições.
- Com projetos específicos, “por turma e por turno, de acordo com o interesse das crianças e com demandas percebidas pela professora na turma”. Os projetos possuem, em sua “estrutura escrita: justificativa, questão, objetivos (geral e específicos), etapas prováveis, recursos, avaliação e relatório do projeto”.
- Há dois projetos que são coletivos no ano: Um junino, comemorando a tradição nordestina de festejos juninos e outro ao final do ano por volta dos festejos natalinos. Em nenhum deles há ênfase em aspectos religiosos, mas com vistas aos valores como afeto, respeito, carinho, solidariedade, amor, costumes, alimentos, dentre outros.
- A realização dos projetos é sempre precedida por uma “atividade coletiva de Lançamento e encerrada com uma atividade final de Culminância, em que os grupos e sua equipe pedagógica socializa o

²⁶ O slide foi elaborado coletivamente, por esse motivo, os trechos transcritos não serão creditados a uma professora em específico mas à produção do grupo. O Congresso de comemoração de 70 anos da UFBA ocorreu em 2016.

que vai ser explorado e, ao final, as descobertas, o que de mais interessante ocorreu durante o projeto”.

- As atividades dos “projetos são planejadas e realizadas a partir da Literatura Infantil, artes visuais, artes plásticas, artes cênicas, canções, artes plásticas, brincadeiras, visitas, apresentações infantis (dentro e fora da creche), dentre outras que a criatividade proporciona e cujas condições permitam”.

5.2 As atividades de Extensão:

Acreditamos na parceria com as famílias: Foi assim que surgiu o

5.2.1 Programa de Extensão “Encontros com a Família” fruto da reflexão a partir da prática, donde se realizam dois projetos de extensão:

a. Projeto caminhando juntos:

Realizamos o Encontro com a família, está no 10º encontro e tem periodicidade anual e tem a participação de todas professoras, além de integrar, também, toda a equipe profissional da creche. “Este evento foi criado com o objetivo de substituir o dia das mães e dos pais, por acreditarmos que, na atualidade, é mais coerente, acolhedor e integrador abordar o encontro com a família e não com os genitores individualmente.” Tal decisão foi tomada pelo corpo docente ao compreender que as crianças, quase sempre, são criadas por apenas um dos genitores, ou por outro familiar, desse modo, evita-se constrangimentos, frustrações e respeita a diversidade familiar presente no ambiente educativo da creche e em outras instituições.

Trata-se de um

[...] evento no qual o corpo docente aborda uma temática, geralmente relacionando o afeto e a vida em família. O evento gira em torno de uma história que pode ser de uma canção, um texto de Literatura Infantil, seguido de atividades de vivência com brincadeira, jogo, canção, dança, receita ou o que a criatividade do grupo e as condições materiais permitirem e culmina com uma atividade envolvendo as artes plásticas, com produção de algo bonito para decorar a creche, ou para ser levado para casa, ou para ser usado pela família ou pelas crianças. (Slide para o Congresso da UFBA, 2016)

O projeto de extensão, seja com as famílias, com as crianças ou com estudantes da graduação ou professores da rede municipal de ensino tem nas atividades potencialmente lúdicas o “carro-chefe”, objetivando a vivência de brincadeiras, jogos, contação de histórias, dramatizações, produções plásticas com o público, em consonância com Bacelar (2009; 2012), Lima (2014), Luckesi (1998; 200; 2002; 2014 e 2016), Lopes (2004), D’Ávila e Leal (2013) e outras produções teóricas que tem a ludicidade como centralidade na prática pedagógica.

b. Projeto Educar: desafio de todos nós

Neste projeto as professoras Água do Mar, Dandara e eu realizamos palestras que tem como público alvo as famílias das crianças da creche com o objetivo de discutir temas do interesse das famílias e que as professoras identificam, em sala de aula, que precisam ser dialogados com os familiares.

No grupo focal Dandara destacou a importância de manter a periodicidade da realização das palestras com as famílias e lembrou que, na reunião das professoras com as famílias ela percebeu a necessidade de discutir o uso de termos como professora e não tia e Rute reforçou dizendo: “Tambem precisamos delimitar que todos os profissionais da creche são educadores mas nem todos são professores.”

Pode-se, portanto, perceber que a demanda de temas para os cursos de extensão surge no cotidiano, a partir das interações, são identificados pelas professoras e são postos na roda para discutirem e planejarem o momento formativo em diálogo com a atividade educativa.

5.2.2 Programa de Formação Continuada:

a) Curso Teoria e Prática do Educador de Creche

Este curso surgiu da identificação da necessidade de formação para a docência em turmas de Educação Infantil para o segmento da creche. O requisito para ser cursista era ser estudante de graduação da Faculdade de Educação da UFBA e, as vagas ociosas, foram preenchidas por professoras da Rede municipal de Salvador que já exercesse a docência na área. O curso aconteceu durante um semestre e não houve desistentes.

A professora Água do Mar, em parceria com outra professora que já fez parte da equipe pedagógica da Creche elaboraram e promoveram o Curso Teoria e Prática do Educador de Creche, com carga horária presencial de 60h. Neste curso, todas nós fomos convidadas a ministrar aula em um dos módulos abordando nossos temas de estudo no mestrado/área de pesquisa atrelados à prática pedagógica na Creche.

A metodologia de trabalho seguiu a mesma utilizada nas turmas de educação infantil, ou seja, a partir de histórias contadas, cantadas, dramatizações, canções, brincadeiras, jogos, criação de painéis, murais, pinturas, dentre outras, articulando um fazer ludo sensível às discussões teóricas que fundamentaram a prática.

b) Curso Infância e Afrodescendência

A professora Dandara organizou e promoveu um curso de Formação de Professores intitulado Infância e Afrodescendência, com duração de 20h. Este tema lhe é muito caro e o público foi de professores da Educação Infantil que estivessem interessadas em na temática das relações etnicorraciais, sendo este o objeto de estudo da professora no mestrado e, agora, no doutorado.

c) Projeto Permanente intitulado **Compartilhando Saberes da Educação Infantil**

Trata-se de um curso promovido pelas professoras Alice e Rute, em parceria, para professoras da Educação Infantil e graduandos do curso de Pedagogia. Tem carga horária de 20h e a periodicidade prevista é anual. Vale

ressaltar que, com os processos de qualificação docente das duas professoras responsáveis pelo projeto, essa periodicidade foi flexibilizada, já que um curso de extensão promovido por apenas duas professoras tem grande exigência de tempo para planejamento, produção de materiais, realização, elaboração de relatórios e todas as providências administrativas.

As atividades de extensão são planejadas e mobilizam os saberes docentes, a ludicidade e a cujo repertório vai se ampliando à medida em que as professoras promovem as atividades potencialmente lúdicas e que vão dialogando, refletindo, avaliando, planejando novas e diferentes atividades.

Sobre a realização de atividades lúdicas na docência e na extensão durante o grupo focal as professoras revelaram o prazer, a autoria, a criatividade e a capacidade de trabalho em grupo com um objetivo comum, que é a integração do pensar, sentir e agir, um fazer que é, ao mesmo tempo cansativo e pleno de sentido e satisfação. Segue abaixo um trecho oriundo do Grupo Focal, no qual descrevo a seguir. Contexto da questão: Pergunto ao grupo de professoras como se sentem como se sentem quando realizam atividades lúdicas, seja em sala de aula ou nos projetos pedagógicos, com as crianças e com os adultos tem elementos ludossensíveis muito fortes e é algo que o grupo preza muito na creche. Para tensionar quis saber como elas percebem essa questão do lúdico, nesse processo de planejar, de desenvolver e de depois realizar a atividade concreta que marca cada uma e traz lembranças. Então tudo é lúdico?

- Não! Porque nada nessa vida é sempre tudo lúdico, não é? Por mais que a gente goste de fazer tem sempre aqueles nós, que a gente tem que desatar no meio do caminho que vai desde as limitações materiais, de recurso, de espaço e de recursos humanos para nos apoiarem nesse sentido, então, muitas vezes, a gente tem ideias muito grandiosas e, que, no meio do caminho ela vai se perdendo, tem que cortar daqui, tem que cortar dali, embora fique muito bonito e no final das contas mas também fica bem empobrecida diante da ideia original. Porque às vezes a gente tem ideias, eu, particularmente, tenho ideias muito maiores, aí eu não levo muito à frente porque esbarro nas dificuldades e aí, vou cortando aqui, cortando ali, quando chega lá, é um recorte daquela ideia inicial. Nem por isso esse final, ainda que recortado ou limitado, ele perde em essência porque eu acho que a essência, ela permanece! O que vai cortando são os adereços, as questões de embelezar mais, de enriquecer mais do ponto de vista dos próprios recursos e das técnicas que você poderia usar. Então, às vezes, você quer um cenário que você quer que ele seja móvel, você imagina, mas na hora é um cenário mesmo bem "pobrezinho", colado lá na parede com um kami, **tecido-não-tecido** (grifo nosso) que foi reaproveitado, que descolou daqui, colou de lá, o papel que foi reaproveitado e usa o verso, etc, etc, mas, que, no final, acho que você não perde o objetivo que foi inicialmente planejado e aí você consegue fazer bonito porque está imbuído

e investido de um sentimento que é maior que essas tecnologias e os recursos que você gostaria de ter tido. Não é sem dor. Isso traz uma certa frustração, em alguma medida e, muitas vezes, eu particularmente, me sentia muito como se tivesse carregando uma coisa muito maior do que se eu tivesse condições outras mas, a vontade de fazer, faz com que a gente consiga chegar no final e aí ter o resultado que, para mim, satisfaz! Porque é ver as crianças envolvidas, em alguma medida ter as famílias envolvidas, ter umas às outras, pelo menos as docentes envolvidas, as auxiliares empenhadas em fazer a coisa acontecer, então isso, pra mim, termina, de algum modo, em alguma medida dizendo assim: - Foi emocionante! Foi bonito! Claro, nem sempre! A gente já teve processo também, especialmente do ponto de vista quando o clima organizacional está muito pesado, a gente tá muito frustrada, a gente está muito indignada, que comprometeu, também, algumas culminâncias de projetos. (ÁGUA DO MAR, Grupo Focal, 2016)

Essa longa fala de Água do Mar, ocorreu sem que nenhuma das professoras fizesse qualquer comentário, o que é raro nas reuniões do grupo. A ideia central desta professora posicionou o tom das falas das demais professoras e abordou aspectos fundantes que preciso destacar:

1. Embora a vivência da ludicidade esteja presente em diversas ações promovidas pelas professoras na creche, nem tudo é lúdico: há a ausência ou negação da ludicidade quando faltam recursos, condições materiais e humanas e, quando há um clima organizacional desfavorável.

Por clima organizacional estamos considerando o quanto definido por Coda (1997), como o indicador do grau de satisfação dos membros de uma empresa, em consideração a diferentes aspectos da cultura ou da realidade aparente da organização, dentre elas: a política de Recursos Humanos, o modelo de gestão adotado, a missão da empresa, o processo de comunicação, a valorização profissional, bem como, a identificação com a empresa, independentemente de tratar-se de uma empresa privada ou pública.

Já Schneider e Reichers (1990 apud Andrade, Fisher e Stefano, 2011, p. 01) consideram que clima é “a percepção compartilhada ‘da maneira como as coisas são no ambiente’. Mais precisamente, clima é percepção compartilhada de procedimentos, práticas e políticas de uma organização tanto formais quanto informais.”

O clima organizacional, portanto, engloba uma percepção coletiva, envolvendo as práticas e políticas que afetam os profissionais e que se

caracterizam por ter um caráter institucional. Neste sentido, um subordinado, perceberá um clima organizacional desfavorável mas pouca influência terá para transformar aquela realidade.

Se um clima organizacional desfavorável tem continuidade ao longo do tempo, sentimentos de insatisfação, revolta e desmotivação podem tomar corpo entre os trabalhadores contribuindo para percepções negativas e podem comprometer o desenvolvimento profissional. Por outro lado, Dillon-Peterson (1981 apud García, 1999, p. 137), defendem a construção de um clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, considerando que não garante mas contribui, decisivamente, para o bom desenvolvimento profissional docente.

No caso em questão a insatisfação que gerou frustração revelada por Água do Mar com a atitude descontextualizada da gestão interferiu em sua percepção de satisfação com a atividade lúdica que ela e o grupo pedagógico idealizou, planejou, e estava desenvolvendo na culminância do projeto didático. A culminância envolvia crianças, suas famílias e funcionários da creche, o que demanda articulação entre todos os membros da equipe. A sintonia entre as pessoas precisa estar afinada quando se realiza uma atividade lúdica. Isso porque, são várias etapas na condução da atividade e, da atuação de cada um do ambiente interno da organização, neste caso, da creche universitária, depende o sucesso da atividade planejada.

No que se refere à profissionalidade docente Contreras (2012) destaca três dimensões: a obrigação moral; o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A obrigação moral deriva do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem a realiza (Contreras, 2012, p. 82). Para este autor, o compromisso está acima de qualquer obrigação contratual que possa ser estabelecida na definição de emprego. O compromisso do professor é com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoa.

A obrigação moral, neste caso, aparece refletida no compromisso das professoras em promover atividades potencialmente lúdicas que

contribuam não apenas para a aprendizagem infantil mas para o seu desenvolvimento integral privilegiando atividades em que a brincadeira, o jogo, as artes (plásticas, cênicas, visuais), a literatura, estejam presentes e sejam esteticamente bonitas e agradáveis.

Ainda neste aspecto, assevera Contreras (2012, p. 86-87) a professora tem que se defrontar com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ela quem pessoalmente se projeta em sua relação com alunos e alunas, geram uma influência, devem, portanto, decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, seus níveis de transformação da realidade que enfrenta.

2. As dificuldades encontradas pelas professoras na realização das atividades lúdicas são, em alguma medida, superadas:
 - a. Pela vontade e compromisso de fazer a atividade lúdica;
 - b. Por conseguirem garantir, de forma criativa, a essência da ideia original, manter-se imbuídas, investidas de sentimentos maiores que os experimentados na ausência de materiais e de tecnologia disponível na creche;

3. Para as professoras, vários elementos favorecem, em si, a vivência da experiência de plenitude:
 - a. Ver as crianças envolvidas,
 - b. Ter as famílias envolvidas,
 - c. Ter umas às outras, pelo menos as docentes envolvidas;
 - d. Ter as auxiliares empenhadas em fazer a coisa acontecer;
 - e. Ao final, poder avaliar como emocionante, bonito, satisfatório.

Trata-se, pois, do compromisso docente com a comunidade apontada por Contreras (2012, p. 87). Esta é a segunda dimensão da profissionalidade docente que deriva da relação com a comunidade social na qual os professores devem realizar sua prática profissional.

O autor destaca ainda que “o professor só pode assumir seu compromisso moral a partir da autonomia, não da obediência, porque não

é possível resolver os conflitos e dilemas senão a partir da autonomia dos mesmos”. (CONTRERAS, 2012, p. 88).

Dito isso, para fazer as atividades potencialmente lúdicas acontecerem é exigido das professoras um compromisso, tanto moral quanto com a comunidade, de modo que as dificuldades sejam superadas e todos os sujeitos possam ter a oportunidade de vivenciar a experiência de plenitude.

A terceira e última dimensão da profissionalidade é a competência profissional. Contreras (2012, p. 91) encerra a questão afirmando que a obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional coerente com ambos. A competência se mostra como a capacidade de realização do ensino, para o autor, do ensino a partir da promoção de atividades lúdicas, ou do uso de metáforas lúdicas.

A realização do ensino assim como o exercício de qualquer outro trabalho necessita “[...] de um certo domínio de habilidades, técnicas e, em geral, recursos para a ação didática, da mesma forma que deve conhecer aqueles aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou o objeto do que se ensina” (CONTRERAS, 2012, p. 92). Não se trata, outrossim, de enfatizar o domínio técnico e didático, porque a competência profissional transcende o sentido puramente técnico do recurso didático. A profissionalidade docente é maior que o saber fazer, ela combina competências profissionais complexas que envolvem habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas.

Portanto, ao realizar o trabalho docente, de forma competente e articulada, as professoras têm consciência de que o fazer concreto é fundamental e há um compromisso ético consigo próprias, pois não querem fazer um trabalho qualquer; compromisso com os educandos, crianças, que estão sob responsabilidade das professoras e do corpo profissional que compõe a creche, merecem um ambiente onde o bem estar e o desenvolvimento integral precisam estar acima de qualquer outra questão; compromisso com as auxiliares que fazem parte do trabalho

pedagógico (professoras não atuam sozinhas), e; compromisso, também, com as famílias das crianças, quem compõem a comunidade da creche.

5.3 As atividades de Pesquisa

Historicamente a realização de pesquisas na creche está relacionada aos processos de qualificação docente, em nível de especialização (*Latu Senso*) e de mestrado e doutorado (*Strictu Senso*).

No que se refere à pesquisa em levantamento realizado sobre como as professoras foi verificado que quatro das cinco professoras são ou já foram membros do GEPEL. Água do Mar frequentou o grupo durante treze anos e realizou seus estudos de mestrado e doutoramento junto ao PPGE/GEPEL/FACED/UFBA. Também Rute frequentou o grupo de estudo por cinco anos e realizou seus estudos do mestrado neste grupo. Dandara frequentou este grupo durante dois semestres, nos anos iniciais do GEPEL e buscou o processo de qualificação docente em um programa de pós-graduação cujas discussões envolvem a ancestralidade e a afrodescendência, sendo a infância e a afrodescendência o seu objeto principal de estudo. Já Alice, frequentou o grupo durante cinco anos e participou de dois processos seletivos um deles junto ao PPGE/GEPEL/FACED/UFBA e outro ligado à UESB (Universidade do Sudoeste da Bahia), tendo sido aprovada neste segundo programa e tendo cursado seus estudos de mestrado nesta universidade.

Outra característica marcante no que se refere à realização da pesquisa é o fato de que algumas de nós elegeram a creche da universidade como *locus empírico*. Foi o caso de Alice na especialização e no curso de mestrado. De Água do Mar nos cursos de mestrado e doutorado. De Rute no mestrado e meu caso, que tenho investigado a ludicidade na Educação Infantil a partir da formação docente.

Em todos os trabalhos de pesquisa, em alguma medida a ludicidade esteve presente como tema de reflexão, discussão e realização de atividades potencialmente lúdicas.

Água do Mar investigou as expressões psicocorporais de crianças de creche. Desta pesquisa a professora lançou um livro onde socializa os frutos da pesquisa, expõe sua compreensão de ludicidade, com base na História, na Sociologia e na

Antropologia Cultura. Sua pesquisa girou em torno de compreender como um educador pode se certificar de que crianças na creche pode ter vivido experiências lúdicas durante as atividades promovidas em uma creche. Nesta pesquisa a professora e pesquisa defende que a leitura da linguagem psicocorporal pode ser o meio efetivo de realizar tais observações.

Durante os estudos de doutoramento Água do Mar investigou a formação de professor de Educação Infantil, considerando as relações entre ludicidade, história de vida e formação profissional no curso de Pedagogia. O objetivo geral da pesquisa foi compreender como se fez presente (ou não) a dimensão lúdica na história de vida de professores da Educação Infantil, incluindo a sua formação inicial no curso de Pedagogia, e suas implicações sobre o processo de sua profissionalidade.

Dandara, durante o curso do mestrado, buscou refletir acerca das experiências produzidas por um grupo de crianças afrodescendentes de 3 a 9 anos, suas brincadeiras, interações, em uma dinâmica comunitária do bairro do Arraial do Retiro, na periferia de Salvador, Bahia. Desta pesquisa nasceu o livro intitulado Primeira Infância Afrodescendências Educação no Arraial do Retiro.

Rute investigou um saber docente denominado saber ludossensível, que conjuga o saber lúdico e o sensível e que proporciona a integração de várias dimensões do ser humano no processo educacional. Os sujeitos da pesquisa foram estagiárias de educação infantil, que faziam parte do projeto de estágio remunerado chamado “Inter-ação” registrado junto à PROAE (Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil). O objetivo geral da pesquisa foi analisar para compreender qual o espaço concedido ao saber ludossensível na prática pedagógica de estagiárias que atuavam em uma creche universitária, buscando identificar a contribuição do estágio na construção desse saber.

Alice defendeu, recentemente (2017), a dissertação intitulada O desenvolvimento do sentido de espaço na Educação Infantil por meio do desenho de tarefas: potencialidades e limites. Tal pesquisa, embora não traga a ludicidade no bojo da temática, utiliza, durante toda a pesquisa de campo de saberes ludossensíveis e recursos lúdicos tais como histórias, maquetes, canções, brincadeiras, circuitos e outros recursos utilizados como favorecedores da aprendizagem infantil com atividades potencialmente lúdicas.

5.4 As atividades de estágio

As atividades de estágio são fundantes para a ambiência do estudante no campo de trabalho. Gomes (2013) apresenta o estágio como

[...] uma atividade de aproximação com o campo profissional, por tratar-se de uma inserção no mundo do trabalho e na área específica de atuação, de possibilidade de conexão entre a teoria estudada e a prática observada nas instituições que acolhem os estagiários(as), configurando-se, assim, como um passo importante na construção das identidades profissionais. (GOMES, 2013, p. 67)

Importa que o campo e suas professoras acolham esses estudantes, dialoguem com eles em uma perspectiva de respeito e empatia, considerando que essa primeira aproximação pode ser decisiva para a decisão futura sobre em qual área deseja se especializar e atuar.

Historicamente esta creche universitária recebe estagiários, desde antes da chegada das professoras concursadas em 1997. Naquela época recebia estagiárias remuneradas da FUNDAC, que eram orientadas pelas coordenadoras pedagógicas. Em paralelo, recebia estagiários curriculares de diversos cursos de graduação da universidade e de outras instituições de Ensino Superior.

Entre os anos de 2006 e 2008 a creche recebia estagiários oriundos da PROAE, por meio do programa de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil. À época, também esses estagiários eram coordenados pela coordenadora pedagógica, que acumulava duas funções: coordenação pedagógica e coordenação geral da creche.

Durante o ano de 2010 a PROAE nos informou que, para continuarmos a ter estagiários remunerados oriundos do curso de Pedagogia, precisaríamos escrever e submeter um projeto de estágio. Elaborei o projeto e submeti, mas sem a certeza de que seria aprovado. O projeto intitulado Inter-ação tinha, como tem, todo o processo desenvolvido pelo grupo de professoras da creche. Nestes sete anos o grupo de professoras vem sistematizando uma forma própria de contribuir para a formação de estudantes da graduação, a partir da prática e reflexão sobre a docência na Educação Infantil. Ao mesmo tempo, as ações de apoio aos estudantes cotistas oportuniza a permanência destas no curso universitário.

Todas as professoras da creche universitária já orientaram estagiários, sendo estes estudantes de graduação, no curso de Pedagogia. Trata-se, de um movimento

de auto-formação, uma vez que para orientar estudantes em formação, também as professoras precisam ter clareza quanto ao trabalho pedagógico que desenvolvem: o porque, o como, em que momentos, como avaliar, que alternativas buscar quando as atividades planejadas não dão certo, como elaborar a observação e a escrita do relatório de acompanhamento do desenvolvimento infantil, como elaborar projetos com base na pedagogia de projetos, como desenvolver uma aula com crianças de creche, como promover brincadeiras, como conduzir uma atividade lúdica no grupo, como contar histórias, como se comunicar com as crianças, como mediar os conflitos, dentre outras tantas.

O estágio, portanto, representa o reconhecimento do protagonismo e autonomia das professoras da creche universitária a partir da realização de uma experiência formadora no cotidiano, interagindo, discutindo (com bases teóricas e práticas), dialogando, observando, escrevendo, planejando, experimentando, desenvolvendo, proporcionando, enfim, aos estagiários do curso de Pedagogia a aprendizagem, na prática da integração entre o que tem aprendido durante as disciplinas que abordam a Educação Infantil no curso de graduação em Pedagogia e a experiência concreta na sala de aula.

Durante o encontro do grupo focal a necessidade de saber sobre a docência na Educação Infantil, de saber como exercer a docência, na prática, há o imprevisto e, em alguns momentos a professora também não sabe o que, ou como fazer. Em outras palavras, a sala de aula é um ambiente onde o imprevisto acontece e a professora, muitas vezes, tem que tomar uma atitude.

Rute perguntou a Água do Mar:

- Hein, Água do Mar? Por mais que você saiba e saiba fazer, além das limitações (do ambiente, dos recursos humanos e materiais), tem o imprevisto, a criança nos surpreende e, muitas vezes, nos pegam em saia justa e a gente tem que pensar, tem que parar e respirar para ver qual seria mesmo, como agir naquele momento.

Água do Mar, imediatamente complementou:

- E pra não ser contraditório com a sua concepção!

Rute continuou:

- Com a sua concepção, inclusive, uma auxiliar, que já foi estagiária da creche, que tem formação, eu tomei uma atitude com uma criança semana passada e a auxiliar perguntou: “- Oh pró, o correto é fazer assim?” Aí eu falei: - Lili, eu não tenho certeza, eu não sei, eu tô experimentando. Foi isso que eu respondi pra ela! Então, até você reconhecer, assim, poxa, eu não sei! Porque a criança, ela nos pega em situações imprevistas, então: - Eu não sei como agir agora, mas eu estou tentando! Essa é a minha tentativa neste dia... Eu estou tentando... (Dados do Grupo Focal, 2016).

Diante do exposto nesse diálogo envolvendo Água do Mar e Rute é possível perceber que a aprendizagem de ser professora da Educação Infantil acontece o tempo inteiro na sala de aula, com as crianças, independente do tempo de profissão docente.

Aprender com as crianças tem principalmente o sentido de que a interação com a criança permite que possamos aprender a dialogar com ela, a compreender o que deseja e sente. Neste sentido, coaduna com o sentido atribuído por Larrosa (2010, p. 185) à infância ao afirmá-la “como um outro”. Um outro pressupõe o olhar em uma perspectiva de alteridade, de respeito, de considerar esse outro como alguém que é sujeito.

A alteridade da infância, segundo Larrosa (2010, p. 185), “[...] é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença.”

Na fala de Rute fica expressa essa capacidade das crianças de nos surpreender, de nos deixar sem saber o que fazer, de deixar em suspenso tudo o que o adulto supõe saber sobre as crianças e sobre a infância, inaugurando o lugar da novidade, do teste, da incerteza, como princípio. A infância, neste sentido, é “[...] aquilo que permanece ausente e não-abrangível, brilhando sempre fora de seus limites (LARROSA, 2010, p. 185).

Não por acaso, ao analisar o relato de Rute e a ponderação feita por Água do Mar, tomando as lentes de Larrosa, é possível afirmar que estar envolvida no processo educativo, ter sensibilidade para olhar e escutar as crianças e tentar tomar a melhor decisão é um processo formativo para a criança, para a professora e para a auxiliar de creche que já foi estagiária, em outro momento.

Esse diálogo também resgata a necessidade da coerência entre o discurso das professoras e a sua prática efetiva na sala de aula e diante dos diversos atores sociais que fazem parte do processo educativo. Em outras palavras, não basta dizer que sua concepção de criança é baseada nas ideias de determinados autores de vanguarda.

A prática docente precisa estar articulada ao discurso utilizado e esse movimento de ação, reflexão, ação pode potencializar o desenvolvimento profissional e, por conseguinte, o aumento da competência docente, seja para ter maior desenvoltura na orientação à auxiliar de como a atividade deve ser

desenvolvida, seja na mediação de uma atividade lúdica acontecendo ou, ainda, na intervenção com uma criança que apresenta um comportamento indesejado durante uma atividade lúdica e que demanda uma atitude imediata.

É essa postura reflexiva que permite a ampliação dos saberes, o aumento do repertório docente sobre como pode agir, com mais chance de sucesso, em algumas situações. É um processo sem garantias, por outro lado, é também uma oportunidade de relacionar saberes anteriores construídos nos momentos formativos e durante o exercício profissional, concorrendo para o aumento da competência docente, ou seja, da efetiva capacidade de realização que articula o domínio dos saberes, o desenvolvimento das habilidades e a confirmação, na prática, de tal expertise.

O estágio, nessa perspectiva, é uma oportunidade fundante, para o estudante da graduação, de conhecer o futuro ambiente de trabalho, de interagir com parceiros mais experientes e de confirmar, ou não, o desejo de atuar futuramente naquele tipo de ambiente laboral.

A presença da ludicidade nas atividades de ensino, extensão, pesquisa e estágio desenvolvidas pelas professoras, contribuem sobremaneira, para o desenvolvimento de competências docentes. Neste sentido, é no decorrer do exercício profissional, num movimento que se articula ao processo de profissionalização e formação continuada, que as professoras se percebem mais confiantes, instrumentalizadas, capazes de desenvolver o seu trabalho.

Por fim, a profissionalidade docente das professoras do EBTT, nesta creche e nesta universidade está imbricada ao desenvolvimento profissional de cada professora, individualmente e no grupo docente. Não por acaso, a presença e a vivência da ludicidade, para as professoras está, também, e contraditoriamente, nega tudo isso quanto se refere às docentes do EBTT, em uma creche universitária. Outrossim, tal negativa dificulta, muitas vezes, o processo de profissionalização mas não é capaz de impedir que as professoras tenham acesso ao direito de qualificação docente.

6 MOVIMENTO DE CONCLUIR

O estudo da profissionalidade docente e, por conseguinte do desenvolvimento profissional dos professores e dos fatores que o influenciam é de grande importância para todos os que se interessam pela formação de professores. Para mim, esse interesse é ampliado quando a centralidade do estudo é a ludicidade na profissionalidade de docentes da Educação Infantil.

Realizar um estudo que culmina com a escrita de uma tese deveria ser “como se fora brincadeira de roda”, mas não é. Não foi pra mim, professora com crianças e, nos últimos sete anos, também com adultos, na graduação e na pós-graduação. É um jogo do trabalho, sobre o trabalho docente, decente, que se quer e se faz respeitado, valorizado. E, na Educação Infantil, também queremos que seja reconhecido! Nossas mãos dançam: Dançam as minhas e outras mãos num esforço coletivo.

Nesse árduo trabalho está o suor dos corpos na canção da minha vida e da vida das professoras que compõem o grupo de professoras do EBTT. É o exercício de construção teórico-prática da nossa história, com calor, afeto e magia. Ser professora da Educação Infantil implica em um exercício diário de constituição de profissionalidade, de descoberta, de trabalho implicado para reconhecer os próprios saberes, as habilidades, as competências, criar estratégias e identificar as possibilidades de fazer um trabalho comprometido, coerente com uma educação para o pleno desenvolvimento infantil, com elementos lúdicos, esteticamente bonitos, criativos, em meio aos desafios, de sermos professoras em uma creche universitária.

Resgatando o percurso metodológico reafirmamos que esta pesquisa teve como objeto a ludicidade na profissionalidade docente de professoras de uma creche universitária da rede federal de ensino no Estado da Bahia. Foi uma pesquisa de cunho eminentemente qualitativo, do tipo exploratória, envolvendo cinco professoras da Educação Infantil. Utilizou como dispositivos de produção de dados o questionário aberto e os registros do grupo focal, inicialmente previstos. Apesar

disso, constatei que a pesquisa e a extensão não tinham sido referidos com a ênfase que julgo necessária, na fala das professoras considerando que há um tripé no exercício do trabalho docente das professoras do EBTT.

Para complementar os dados produzidos, me vali do quanto recomendado por Minayo (1994, p. 67) quando reconhece que “às vezes, nossos dados não são suficientes para estabelecermos conclusões e, em decorrência disso, devemos retornar à fase de coleta de dados para suplementarmos as informações que nos faltam”. Por esse motivo optei por utilizar as informações presentes em slides de uma apresentação produzida pelas docentes para a realização de uma mesa de discussão sobre educação infantil na universidade, por ocasião do septuagésimo aniversário de criação da UFBA. Consultei as professoras Água do Mar e Dandara, minhas parceiras na coordenação do evento e elas autorizaram. A análise dos dados foi realizada utilizando como técnica a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011).

Retomamos o objetivo geral da pesquisa que foi compreender como a ludicidade está presente na constituição da profissionalidade docente de professoras do EBTT em uma creche universitária da rede federal de ensino no Estado da Bahia, a fim de ampliar as discussões sobre a importância atribuída ao lúdico na construção dos saberes profissionais docentes, na Educação Infantil. Para tanto, elencamos três objetivos específicos da pesquisa.

O primeiro objetivo foi Identificar os saberes que constituem a profissionalidade de docentes em uma creche universitária da rede federal de ensino no Estado da Bahia.

Ao final da pesquisa pude identificar que as professoras mobilizam sete tipos de saberes. Seis deles já mapeados anteriormente e descritos na literatura, a saber: Saberes para o exercício da docência propriamente dito; Saberes em relação à criança; Saberes em relação à família; Saberes em relação aos outros professores; Saberes em relação à instituição e ao sistema educacional; Um sétimo saber que chamei de Saberes das relações interpessoais que, embora este seja muito referido informalmente no meio educativo, não encontrei, na literatura uma referência específica como sendo um saber indispensável no exercício da profissão docente e, mais, que é um saber que vai sendo construído pelas professoras durante a trajetória docente, durante a prática educativa. Me debrucei em verificar como a

ludicidade está presente e permeia a vida e a profissionalidade docente das professoras. Reconheço que os saberes identificados são fundantes na constituição da profissionalidade destas professoras que atuam predominantemente na Educação Infantil mas não se restringem a ela. A ludicidade na Educação Infantil está presente quanto as professoras concebem e lançam mão de metáforas lúdicas; com o recurso das artes (cênicas, plásticas, visuais); da Literatura; das canções; da dança; dos poemas, enfim, como elemento integrador de saberes com vistas ao desenvolvimento de uma prática pedagógica integradora, em que se privilegia a criação de atividades potencialmente lúdicas com vistas à aprendizagem das crianças.

O segundo objetivo foi mapear os diferentes contextos que as professoras acreditam que contribuem para o processo de constituição da sua profissionalidade. A partir do questionário aberto pudemos compreender que as professoras aprenderam e aprendem a ser professoras da Educação Infantil, mas não apenas desta etapa educativa: 1. Aprendizagem em movimento de práxis (no exercício do trabalho docente); 2. A partir de estudos individuais; 3. Em processos de mentoria por afinidade, com professoras mais experientes no próprio ambiente de trabalho; 4. Na constituição de Comunidades de prática, no próprio ambiente de trabalho e em grupos de pesquisa; 5. A partir de interações casuais com movimentos culturais, em outros espaços educativos formais e não formais e com o sindicato, e; 6. A partir do movimento de profissionalização que inclui a formação inicial e continuada.

Por fim, o terceiro objetivo de pesquisa foi Identificar a compreensão das professoras acerca da ludicidade e das atividades com potencial lúdico e sua importância para o exercício do trabalho docente.

No levantamento realizado sobre como as professoras concebem a ludicidade foi possível perceber que a concepção está marcada pelos estudos e pesquisas de Luckesi (1998; 2000; 2002; 2009; 2014) e D'Ávila (2006; 2008; 2010; 2013) e dos teóricos que referenciam os estudos do GEPEL, como Caillois (1990); Brougère (1998, 2003); Huizinga (2000); Kishimoto (1998; 2001); Lopes (2004). Tais filiações teóricas são refletidas especialmente nas falas de Água do Mar, Alice, Dandara e Rute. Todas essas professoras foram membros do GEPEL. Água do Mar frequentou o grupo durante treze anos e realizou seus estudos de mestrado e de doutoramento

junto ao PPGE/GEPEL/FACED/UFBA. Também Rute frequentou o grupo de estudo por cinco anos e realizou seus estudos do mestrado neste grupo. Dandara frequentou o GEPEL durante dois semestres, nos anos iniciais, por volta do ano 2000 e buscou o processo de qualificação docente em um programa de pós-graduação cujas discussões envolvem a ancestralidade e a afrodescendência, sendo a infância e a afrodescendência o seu objeto principal de estudo. Já Alice, frequentou o GEPEL durante cinco anos e participou de dois processos seletivos um deles junto ao PPGE/GEPEL/FACED/UFBA e outro ligado à Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), tendo sido aprovada neste segundo programa e cursado seus estudos de mestrado nessa universidade.

A concepção de ludicidade das professoras é ligada à “experiência de plenitude”, à integração entre o pensar, sentir e agir; à percepção individual e interna do sujeito que vivencia e pode classificar a experiência como uma atividade lúdica ou não.

A compreensão de atividades lúdicas é alargada e não se restringe ao brincar e ao jogo mas compreendida como à percepção de prazer, alegria, satisfação, experimentada em diversas situações cotidianas que nem sempre são relacionadas ao humor e ao tempo livre mas que possibilitam uma satisfação com a vida.

Por outro lado, as professoras revelam a consciência de que, embora várias atividades no ambiente profissional e durante a prática pedagógica, de extensão e pesquisa possam ser lúdicas, nem tudo é lúdico, o tempo todo. E, algumas situações podem se configurar a negação da ludicidade, seja pela estrutura física não favorecer, pela falta de recursos materiais e humanos (em qualidade e quantidade) e, em algumas situações, a negação da ludicidade ocorre em função do clima organizacional não se mostrar compatível com a percepção da vivência da experiência de plenitude.

A influência do clima organizacional ruim como elemento dificultador da percepção da experiência de plenitude ou da vivência da ludicidade por parte das professoras foi referida por Água do Mar e merece estudo que aprofunde a temática e possa contribuir para a compreensão da possível relação entre clima organizacional e maior ou menor percepção da vivência da ludicidade no ambiente escolar, uma vez que esse não fazia parte do escopo desta pesquisa.

Considerando que existem dificuldades que desafiam a realização de atividades lúdicas e podem por em risco a percepção de experiência de plenitude, por parte das professoras, geralmente essas dificuldades, em alguma medida, conseguem ser superadas: Pela vontade e compromisso das professoras de fazer a atividade lúdica acontecer; por conseguirem garantir, de forma criativa, a essência da ideia original e por manter-se imbuídas, investidas de sentimentos maiores que os experimentados na ausência de materiais e de tecnologia disponível na creche, confluindo com o quanto exposto por Contreras (2012) quando apresenta as três dimensões da profissionalidade, a saber, a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional .

Ainda em relação à ludicidade, vários elementos favorecem a percepção de uma experiência de plenitude no desempenho das atividades lúdicas no cotidiano da creche universitária, sendo as principais: ver as crianças envolvidas; ter as famílias envolvidas; ter umas às outras, pelo menos as docentes envolvidas e ter as auxiliares empenhadas em fazer a coisa acontecer, e; ao final, poder avaliar a atividade promovida como emocionante, bonita ou satisfatória.

Não obstante, a presença de quatro das cinco professoras em diálogo e interação em um grupo de pesquisa como o GEPEL revela, por um lado, a importância da universidade no processo formativo de docentes da Educação Infantil em um movimento de integração e participação, por outro lado, revela o movimento de busca por desenvolvimento profissional e profissionalização, por parte das professoras da Educação Infantil de uma creche universitária. E, por um terceiro lado, na fecundidade da formação docente alicerçada em uma vivência teórico-prática que proporciona a construção de saberes e a presença da ludicidade na constituição da profissionalidade deste grupo de professoras.

A partir deste estudo foi possível identificar que nessa creche universitária mesmo com as dificuldades identificadas quanto ao desprestígio social associado à docência na Educação Infantil as professoras podem assumir, com mais autonomia, o seu desenvolvimento profissional e, por conseguinte, a sua profissionalidade, como pode aprofundar e tornar mais consistente o seu conhecimento e as suas práticas educativas, dada à postura individual de cada professora e também à interação destas no grupo, num movimento de práxis, individual e coletivo. Apesar

disso, tais ações, embora desejáveis e valorizadas pelas professoras, sujeitos da pesquisa, não são exigidas, dado que a história de vida de cada uma, as decisões, os contextos pessoais têm muita importância na constituição de cada profissionalidade.

Deste modo, é possível dizer que as professoras, individual e coletivamente, valorizam o aprender, buscam a qualificação docente, procuram desenvolver as atividades que integram o tripé universitário do Ensino, Pesquisa e Extensão:

1. De Ensino (atividades educativas):
 - a. nas turmas de Educação Infantil, donde produzem conhecimentos a partir da experiência concreta e em diálogo com os teóricos;
 - b. nas turmas de cursos de graduação e especialização na própria universidade e em projetos de formação continuada e de certificação promovidos pelo governo federal;
2. De Extensão:
 - a. com as famílias das crianças que são acompanhadas nessa creche;
 - b. com estudantes de graduação em Educação;
 - c. com as professoras da Educação Básica, do município, que se interessam pela Educação Infantil.
3. De Pesquisa:
 - a. a partir dos estudos de qualificação docente em cursos de especialização, mestrado e doutorado;
 - b. pesquisas realizadas individual, ou em parceria com outros professores nos quais abordam temas correlatos à Educação Infantil e que depois são apresentados em eventos da área.

Se puderem observar, inverte a ordem das funções docentes exercidas, antecipando a Extensão em relação à pesquisa, em uma universidade. Isso se justifica pelo fato de que, dentre as funções docentes grande parte da nossa carga horária é destinada ao acompanhamento educativo em sala de aula: 24h/aula semanais; durante os semestres letivos procuramos promover atividades e cursos de extensão e, do ponto de vista da pesquisa, o grupo está em um processo de qualificação docente e isso contribui para o avanço no número de pesquisas realizadas, embora ainda seja menor do que o grupo gostaria de realizar.

Melo (2015, p. 20) reforça a necessidade das universidades promoverem cursos de formação continuada, visto que há grande quantidade de professores no Brasil que estão atuando em salas da educação infantil e que não possuem a formação mínima para atuarem com crianças pequenas em creches e pré-escolas.

No que tange à qualificação docente, a realidade das docentes da creche investigada é muito diferente da constatada por Melo e diferente também da maioria das creches brasileiras. Talvez por isso, o grupo de professoras tenha desenvolvido uma *expertise* quanto à forma de desenvolver um trabalho docente no qual a ludicidade esteja presente, seja valorizada, praticada e teorizada. Arrisco dizer que essa é a minha constatação nesta pesquisa: A ludicidade tem centralidade no processo de desenvolvimento profissional do grupo investigado, ainda que, em algumas situações a experiência de plenitude não seja vivenciada em função de intercorrências tais como falta de recursos materiais, humanos e representem, nas palavras de Água do Mar, a negação da ludicidade.

A conquista de ter direito de realizar tríade: ensino, pesquisa e extensão, por um lado instrumentalizou as professoras na luta por terem seus saberes e seu lugar de docentes reconhecido na universidade e, por outro lado, talvez seja o elemento chave na construção, sempre em processo, de uma profissionalidade na qual a vivência da ludicidade é o objetivo a ser atingido no processo educativo, com as crianças e com adultos na pós-graduação; no desempenho dos projetos e atividades de extensão com familiares das crianças, com estudantes e professores da Educação Básica, e; na pesquisa quando é possível sistematizar o conhecimento produzido e ofertá-lo ao campo, para o diálogo necessário, gerando novos estudos e discussões.

A tese que defendo é a de que a ludicidade está presente na prática pedagógica das professoras do EBTT nesta creche universitária, o desenvolvimento profissional e, portanto, a profissionalidade docente é potencializada por: 1. Aprendizagem em movimento de práxis quando as professoras refletem sobre a própria prática, buscam ressignificá-la e transformá-la; 2. A partir de estudos individuais; 3. Mentoria por afinidade no ambiente de trabalho; 4. Em comunidades de prática 4.1 Ambiente de trabalho e 4.2 Grupos de pesquisa; 5. Interações Casuais; Movimento de profissionalização, 5.1 Formação Inicial e 5.2 Formação Continuada.

Compreender a centralidade da ludicidade no processo formativo, como se faz presente no desenvolvimento profissional das professoras do EBTT, nesta creche universitária, pode contribuir para a criação de condições de formação, trabalho e desenvolvimento profissional nesta instituição; para dar visibilidade às possibilidades de inserir ludicidade na formação de outras professoras de instituições de Educação Infantil nas redes educativas municipais, comunitárias e particulares, através da criação de dispositivos de formação mais articulados entre os cursos de formação inicial, formação continuada e as escolas. Neste sentido, acredito que tanto a creche investigada quanto a Faculdade de Educação da UFBA podem dar boa contribuição.

As contribuições desta pesquisa para o campo da formação de professores e para a Educação Infantil é a defesa de que os cursos de Pedagogia necessitam contemplar a abordagem da ludicidade em seu núcleo de disciplinas obrigatórias. Essa defesa é feita a partir da constatação de que o curso de formação inicial para a docência, na FAGED, ainda não é capaz de desenvolver percursos formativos nos quais a ludicidade, os saberes lúdicos, o brincar e tudo o mais que caracteriza uma pedagogia lúdica estejam presentes na própria experiência de ser estudante de graduação no curso de Pedagogia. Isso não significa que os professores, por livre iniciativa deixem de utilizar metáforas lúdicas e outros recursos que tornem as aulas mais ricas, prazerosas e criativas.

Destaco os avanços conquistados pelos professores e estudantes, sobretudo na Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), que, com o passar do tempo, o engajamento e as reformulações curriculares pode incluir a disciplina Ludicidade na base das disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia. Não posso afirmar o mesmo quanto ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA, que ainda mantém apenas uma disciplina e no conjunto das disciplinas optativas.

Os resultados desta pesquisa buscam contribuir para o reforço de uma concepção na qual a profissionalidade das professoras de Educação Infantil seja vista de uma nova maneira, segundo a qual, em vez do semiprofissional dependente do que determina a coordenação pedagógica e o gestor, a professora possa assumir e desenvolver a sua autonomia, como alguém que pensa e age com intencionalidade, que produz conhecimento per si e em parceria com as demais professoras, com capacidade para decidir e agir de acordo com as próprias

necessidades, na resolução dos problemas, na construção de uma prática na qual a ludicidade esteja presente nos diversos aspectos: pedagógica, na própria formação de forma criativa, estimulando a autoria docente.

Ainda a partir dos resultados desta pesquisa identificamos outras possibilidades de investigação:

- Dadas as condições concretas de cada rede de ensino, como a vivência da ludicidade pode ser promovida na formação continuada e na prática de professoras de creches municipais e comunitárias?

- Como criar repertório de atividades potencialmente lúdicas a partir da interação entre professoras e crianças das unidades de Educação Infantil nas creches e pré-escolas das redes municipal e comunitária na cidade do Salvador?

- Como os saberes produzidos pelas professoras desta creche universitária podem ser colocados a serviço da formação inicial e continuada de professoras da Educação Infantil?

Para além das contribuições no campo acadêmico e profissional quero destacar que esta pesquisa pode proporcionar um olhar mais atento à importância da ludicidade em nossa vida cotidiana.

Esse objetivo, ainda utópico é condição para continuar a exercer a minha profissionalidade e a contribuir para o desenvolvimento de outras professoras à minha volta, num movimento de práxis onde cada uma de nós ensina e aprende. É esse movimento que nos ajuda a produzir conhecimento e novos desafios vão surgindo diante de nós. Sobre a utopia Galeano disse certa vez: “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

7. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. A. S. Relações interpessoais no ambiente escolar: uma análise a respeito do convívio entre as professoras da unidade Escolar José Gil Barbosa. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, SP, v. 7, n. 13, p. 110, jul.-dez. 2013. Resumo.
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.
- ANDRADE, D. M. de M. **Contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do pedagogo**. 2013. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I, Salvador, 2013.
- ANDRADE, S. M. de; FISHER, A. L.; STEFANO, S. R. Confiança organizacional e interpessoal como uma dimensão de clima organizacional: um estudo a partir da percepção dos empregados das organizações que pretendem se destacar pela qualidade do ambiente de trabalho. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO (EnGPR), 3., 2011, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2011.
- ARROYO, M.; SILVA, M. R. (Org.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- BACELAR, V. L. da E. **Educação Infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial**. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAZZO, V. L. **Constituição da profissionalidade docente na Educação Superior: desafios e possibilidades**. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 4830, 15 de outubro de 1942**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4830.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 16 jul. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. **Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008**. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006... Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm> Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm> Acesso em: 19 maio 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. _____. Revista e ampliada. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução de José Garcês Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMPOS, M. M. **Educação infantil**. 2006. Disponível em: <[www.http:reescrevendoaeducacao.com.br](http://www.reescrevendoaeducacao.com.br)>. Acesso em: 16 jun. 2016.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAKUR, C. R. S. L. A Profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 149-176, nov. 2002.

CODA, R. Pesquisa de clima organizacional e gestão estratégica de recursos humanos. In: BERGAMINI, C. W.; CODA, R. **Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997. p. 94-107.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 111-121.

D'ÁVILA, C. M. **A constituição da profissionalidade docente em cursos de licenciatura**. 2010. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6483--Int.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2013.

_____. Docência no ensino superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. In: VEIGA, I. P. A. ; D'ÁVILA, C. M. (Org.). **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013. p. 19-34.

_____. Eclipse do lúdico. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p. 15-25, jan./jun. 2006.

_____; LEAL, L. A. B. Docência universitária e metáfora lúdica mediada pelas tecnologias digitais. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE (VII ENELUD), 7., 2013, Salvador. **Anais...** Salvador: FAGED/UFBA, 2013.

_____; SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 23-44.

DOMINGUEZ, C. R. C. **Rodas de ciências na educação infantil: um aprendizado lúdico e prazeroso**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29082012-110259/>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

DOS-SANTOS, M. G. dos. **A aprendizagem organizacional na formação de gestores: um olhar sobre os programas *trainee***. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Salvador, 2014.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Plano nacional de extensão universitária**. 2001. Disponível em: <<https://www.proec.ufg.br/up/694/o/PNEX.pdf>>. Acesso em: 17/set/2016.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

FREITAS, M. B. **O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola**. Recife . 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação.

FRIEDMANN, A. **Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças**. 2011. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. 2014. Disponível em: <http://territoriobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_Universo_Simbolico_da_Crianca.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

FULLGRAF, J. B. G. A política de educação infantil no Brasil. In: FLÔR, D. C. DURLI, Z. (Org.). **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2012. p. 59-78.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Formação continuada de professores**: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2012.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (Coleção fronteiras da educação).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMÉNO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

_____. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, SP: Vozes, 1995.

GOMES, D. V. **Ludicidade na universidade** - esta rima combina?: uma experiência de formação lúdica transdisciplinar na formação inicial de professores. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S.; WOOLWORTH, S. Toward a theory of teacher community. **Teacher College Record**, New York, v. 103, n. 6, p. 942-1012, 2001.

HELM, J. H.; BENEKE, S. **O poder dos projetos**: novas estratégias e soluções para a educação infantil. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. Disponível em: <<https://groups.google.com/forum/#!forum/digitalsource>> Acesso em: 10 jun. 2012.

IMBERNON, F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional. **Revista Alambique**: Didáctica de las Ciencias Experimentales, n. 15, enero, feb., marzo, 1998. Disponível em: <<http://alambique.grao.com/revistas/alambique/015-la-formacion-del-profesorado-en>>

ciencias/la-formacion-y-el-desarrollo-profesional-del-profesorado>. Acesso em: 13 jul. 2014.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. **Revista Textos do Brasil**, Brasília, DF, 1999. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat8.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

LACERDA, C. G. de. **Formação de professores de educação física para a educação infantil na perspectiva da formação ampliada**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LARROSA, J. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: Danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.183-198.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, L. R. L. **O espaço do saber ludo-sensível na prática pedagógica de estagiarias de educação infantil**. 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

LIMA, M. do S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LOMBARDI, L. M. S. dos S. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18082010-153930/pt-br.php>> Acesso em: 10 nov. 2013.

LOPES, M. da C. O. **Ludicidade**: contributo para a busca dos sentidos do humano. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2004. (Caderno 2)

LUCKESI, C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. **Cadernos de Pesquisa**: Núcleo de Filosofia e História da Educação, Salvador, v. 2, n. 1, p. 9-25, jan. 1998.

_____. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In: LUCKESI, C. (Org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, 2000. p. 9-42.

_____. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir de uma experiência interna. In: PORTO, B. de S. (Org.). **Ludicidade: o que é mesmo isto?** Salvador: UFBA/FACED, 2002. p. 22-60. (Educação e Ludicidade, Ensaios, 2)

_____. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Profissional idade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MACEDO, R. S.; GALEF, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outrosobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAIA, J. N. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASSA, M. de S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Salvador, v.9 1, p. 111-130, jul./dez. 2015.

MELO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>>. Acesso em: 9 jun.2017.

MELO, J. C. de; CHAINI, T. H. C. A extensão na educação infantil: a experiência na Universidade Federal do Maranhão – UFMA. In: MELO, J. C. de (Org.). **A formação continuada de professores da educação infantil: distintas abordagens**. São Luís: EdUFMA, 2015. p. 173-184.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Não paginado.

MONTEIRO, H. M. et al. A aprendizagem docente e de crianças na visão de professoras iniciantes participante de um programa de mentoria on-line. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 7., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Ed. UNESP, 2005. p. 25-33.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. p. 11-31.

_____. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, M. L. da S., et al. Vocação, missão, profissão: A docência na visão de educadoras paraibanas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, Paraíba. **Anais eletrônicos**... João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/1.25.pd> Acesso em: 10 jul. 2014.

OLIVEIRA, M. L. de (Org.). **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa**. São Paulo: Ed. UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008. p. 11-29.

_____; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, F. A. **Ludicidade e resiliência: como professoras da educação infantil lidam com o prazer e o sofrimento no contexto educativo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

PEREIRA, J. E. **A importância do lúdico na formação de educadores: uma pesquisa na ação do Museu da Educação e do Brinquedo - MEB da Faculdade de Educação da USP**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14112007-144030/>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, A. **Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012006.../Tese.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

PINTO, M. de F. N.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 611-626, set./dez. 2012.

POLETTO, L. B. **A (des)qualificação da infância**: a história do Brasil na assistência dos jovens. Trabalho apresentado ao IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/%20paper/viewFile/1953/329>>. Acesso em: 5 maio 2016.

PONTE, J. P. **O conhecimento profissional dos professores de matemática**. Lisboa: DEFCUL, 1997. Relatório final de Projecto “O saber dos professores: Concepções e práticas”.

RAMOS, R. L. **Um estudo sobre o brincar infantil na formação de professores de crianças de 0 a 6 anos**. Trabalho apresentado a 23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0703p.PDF>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

_____. **Formação de educadores para uma prática educativa lúdica**: pode um peixe vivo viver fora d’água fria? 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2003.

RAUPP, M. D. Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). **Educação Infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012.

_____. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP., v. 25, n. 86, p. 197-217, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a10.pdf>>. Acesso em: 05/maio/2013.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOBRAL, C. **Os saberes profissionais de professoras da educação infantil nos CMEIS – CRE/Pirajá – Salvador**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

SOUZA, J. V. de; CORRÊA J. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: DAVIS, Cláudia (et al) (Org.). **Gestão da escola desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

_____; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais ...** Fortaleza: UFCE, 1996. Mimeografado.

_____; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. p. 215-233, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. **Projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA**. Salvador, 2012. Revisão e atualização conforme as normas vigentes: Profas. Maria Izabel Souza Ribeiro e Maria Couto Cunha.

VALLE, I. R. **A era da profissionalização**: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões de Nossa Época, 48).

APÊNDICES



**UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACED – FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAHIA
PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA:

**Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes
de uma creche universitária: desafios e possibilidades**

**AUTORA: FERNANDA ALMEIDA PEREIRA
ORIENTADORA: CRISTINA D'ÁVILA**

QUESTIONÁRIO

Prezadas professoras,

Com este questionário pretendo produzir dados sobre a ludicidade na profissionalidade docente de professoras da Educação Infantil em uma Creche da rede federal de ensino.

Pedimos a colaboração, pois a participação de cada uma de vocês é de fundamental importância para o sucesso desta pesquisa!

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____ Sexo: () F () M

E-mail: _____ Pseudônimo: _____

Idade: _____ Tempo de profissão: _____ Tempo de docência na Ed. Infantil: _____

Curso de Graduação: _____

Pós-graduação (especificar): _____

2. QUESTÕES SOBRE PROFISSIONALIDADE DOCENTE

2.1 Como você aprende/aprendeu a ser professor da Educação Infantil? Liste em ordem de importância.

2.2 O que é/era necessário aprender para ser professor da Educação Infantil? Liste em ordem de importância.

2.3 **Com quem** você aprende/aprendeu a ser professor? Liste em ordem de importância.

III - Sobre Ludicidade

3.1 O que é ludicidade para você?

3.2 A ludicidade está presente em sua vida? Em caso afirmativo, de que modo?

3.3 Que atividades lúdicas você gosta de fazer quando está em outros ambientes que não o de trabalho?

3.4 A ludicidade está presente em sua prática pedagógica? Em caso afirmativo, de que modo?

3.5 Como é possível exercer a docência em turmas de Educação Infantil sem utilizar atividades lúdicas?

3.6 Que atividades lúdicas você costuma realizar com sua turma de Educação Infantil?

3.7 Com que frequência você realiza atividades lúdicas com sua turma de Educação Infantil?

- Nunca
 Raramente
 1 vez por semana
 2 vezes por semana
 3 vezes por semana
 todos os dias da semana

3.8 Como você se sente realizando atividades lúdicas com seus alunos?

4. Funções docentes

4.1 Quais as atividades realizadas por você na Unidade Universitária que você leciona?

- Ensino Pesquisa Extensão

4.2 Qual a carga horária gasta semanalmente para cada uma delas?

6. Espaço livre para suas observações, comentários e outros pontos que gostaria de dizer mais não foi perguntado:

Obrigada!



**UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACED – FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAHIA
PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA:

**Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes
de uma creche universitária: desafios e possibilidades**

**AUTORA: FERNANDA ALMEIDA PEREIRA
ORIENTADORA: CRISTINA D'ÁVILA**

ROTEIRO PARA CONDUÇÃO DO GRUPO FOCAL

1. Como percebem a docência na Educação Infantil em uma universidade?
2. De que modo ser docente em uma creche universitária favorece a constituição da profissionalidade docente de vocês?
3. De que modo ser docente em uma creche universitária dificulta a constituição da profissionalidade docente de vocês?
4. Como vocês percebem a ludicidade nos processos de realização de eventos de extensão, tais como o Encontro com a família e nas culminâncias dos projetos pedagógicos? Há um momento prévio de planejamento, há o desenvolvimento e há algo que geralmente fica exposto na forma de mural, ou algo plástico para registrar e socializar. A ludicidade está presente em todo o processo? Não está? Há contradições envolvidas?