



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL
Uma proposta curricular

Sâmia Maria Nogueira da Silva Alves

Orientadora Profa. Dra. Rita Silvana Santana dos Santos

Brasília (DF), 19 dezembro de 2015

Sâmia Maria Nogueira da Silva Alves

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL
Uma proposta curricular

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar sob orientação da Profa. Dra. Rita Silvana Santana dos Santos e da tutora-orientadora Mas. Josimara Xavier

TERMO DE APROVAÇÃO

Sâmia Maria Nogueira da Silva Alves

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL **Uma proposta curricular**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Rita Silvana Santana dos Santos UAB/UnB
(Professora-orientadora)

Profa. Msa. Josimara Xavier – SEEDF
(Examinadora interna)

Profa. Dra. Wanessa de Castro - SEEDF
(Examinadora externa)

Brasília, 19 de dezembro de 2015.

A uma grande amiga de quatro patas (em memória), que por dez anos me compreendeu e se fez compreendida mesmo sem fazer uso da linguagem verbal e ao meu esposo, Rafael, que sempre esteve ao meu lado me incentivando e apoiando minhas decisões.

Tudo o que realmente vale a pena saber, eu aprendi no jardim de infância.

Tudo o que hoje preciso realmente saber, sobre como viver, o que fazer e como ser, eu aprendi no jardim de infância. A sabedoria não se encontrava no topo de um curso de pós-graduação, mas no montinho de areia da escola de todo dia.

Estas são as coisas que aprendi:

1. Compartilhe tudo;
2. Jogue dentro das regras;
3. Não bata nos outros;
4. Coloque as coisas de volta onde pegou;
5. Arrume sua bagunça;
6. Não pegue as coisas dos outros;
7. Peça desculpas quando machucar alguém; mas peça mesmo !!!
8. Lave as mãos antes de comer e agradeça a Deus antes de deitar;
9. Dê descarga; (esse é importante)
10. Biscoitos quentinhos e leite fazem bem para você;
11. Respeite o limite dos outros;
12. Leve uma vida equilibrada: aprenda um pouco, pense um pouco... desenhe... pinte... cante... dance... brinque... trabalhe um pouco todos os dias;
13. Tire uma soneca a tarde; (isso é muito bom)
14. Quando sair, cuidado com os carros;
15. Dê a mão e fique junto;
16. Repare nas maravilhas da vida;
17. O peixinho dourado, o hamster, o camundongo branco e até mesmo a sementinha no copinho plástico, todos morrem... nós também.

Pegue qualquer um desses itens, coloque-os em termos mais adultos e sofisticados e aplique-os à sua vida familiar, ao seu trabalho, ao seu governo, ao seu mundo e vai ver como ele é verdadeiro, claro e firme. Pense como o mundo seria melhor se todos nós, no mundo todo, tivéssemos biscoitos e leite todos os dias por volta das três da tarde e pudéssemos nos deitar com um cobertorzinho para uma soneca. Ou se todos os governos tivessem como regra básica, devolver as coisas ao lugar em que elas se encontravam e arrumassem a bagunça ao sair. Ao sair para o mundo é sempre melhor darmos as mãos e ficarmos juntos. É necessário abrir os olhos e perceber que as coisas boas estão dentro de nós, onde os sentimentos não precisam de motivos nem os desejos de razão.

O importante é aproveitar o momento e aprender sua duração, pois a vida está nos olhos de quem souber ver.

Robert Fulghum

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar os aspectos favoráveis e desafiadores na utilização de atividades lúdicas como proposta curricular com vistas a um desenvolvimento integral das crianças, dentro do contexto da Educação Infantil, buscando compreender qual a importância que os professores dão ao lúdico com ferramenta pedagógica e identificando a influência das reuniões de coordenação pedagógica como espaço e tempo para formação continuada favorável à utilização de atividades lúdicas. A pesquisa utiliza o estudo de caso como método qualitativo, de forma a compreender e aprofundar os conhecimentos que os interlocutores da pesquisa construíram no decorrer de sua formação. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: o questionário e a observação das reuniões pedagógicas. Os resultados das análises dos dados identificaram que os interlocutores da pesquisa reconhecem as atividades lúdicas como importante ferramenta pedagógica, demonstrando seus aspectos favoráveis e desafiadores. Já na caracterização do espaço de formação continuada, a maioria não identifica o espaço e tempo das coordenações pedagógicas como momentos propícios de formação continuada, o que, necessariamente, não quer dizer que essa formação não aconteça.

Palavras-chave: Currículo; Lúdico; Formação Continuada.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadros

Quadro 1 – Formação acadêmica.....	41
Quadro 2 – Há quanto tempo trabalha com Educação Infantil?.....	44
Quadro 3 – Há quanto tempo atua ou atuou como professora, em sala de aula, com Educação Infantil?.....	44
Quadro 4 – Em quais momentos de sua formação você ouviu falar sobre o lúdico na educação?.....	50

Gráficos

Gráfico 1 – A formação continuada tem contribuído com sua prática em seu dia a dia?.....	47
Gráfico 2 – A formação continuada atende às suas expectativas?.....	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 REFERENCIAL TEÓRICO	13
1.1 A educação infantil e suas conquistas	13
1.2 O currículo na educação infantil.....	14
1.3 Formação continuada e coordenação pedagógica	19
1.4 O lúdico – aproximação aos seus conceitos e suas características	22
1.5 O lúdico na aprendizagem.....	24
2 METODOLOGIA	31
2.1 Procedimentos e instrumentos.....	32
2.2 Contextualização.....	35
2.3 Os participantes da pesquisa	36
3 ANÁLISE DOS DADOS	38
3.1 A formação continuada e a visão dos agentes envolvidos na pesquisa .	38
3.2 As atividades lúdicas e a visão dos agentes envolvidos na pesquisa.....	46
3.3 Um outro olhar: a observação	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS.....	61
APÊNDICE	64

INTRODUÇÃO

Iniciei minha experiência com a pedagogia meio que ao acaso. Ao final do ensino médio, aos 18 anos de idade, tive de fazer uma escolha: qual das opções deveria marcar no campo da graduação a cursar? Tive de fazer a escolha de graduação para marcar na última etapa da prova do P.A.S. (Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília - UnB). Não sabia ao certo o que escolher, fiz a opção, na época, pela quantidade de pontos que já tinha, uma vez que meu único objetivo era entrar para a faculdade e depois pensaria no que viria pela frente. Passei no vestibular! Cursei a graduação de pedagogia na UnB e hoje me sinto realizada com o que faço, realmente amo meu trabalho.

Trabalhei por sete anos em escolas particulares, seis deles como professora de educação infantil e um como coordenadora em uma escola de educação infantil. Em 2012, entrei para a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Confesso que foi um choque. Tomei posse em setembro desse mesmo ano, assumi uma turma de 3º ano no último bimestre letivo. O que fazer? Foi uma adaptação muito difícil, no início, pensei várias vezes em desistir, afinal, era uma realidade totalmente diferente da que eu vivia, e eu havia passado em outro concurso público, estava esperando sair a convocação do outro concurso para pedir exoneração da SEEDF.

Em janeiro de 2013, participei do processo de remanejamento e fui para um Centro de Educação Infantil (CEI), estou nessa escola até hoje. Desisti de pedir exoneração da SEEDF, recusei o outro cargo do concurso que havia passado, e estou realizada em trabalhar com os pequenos, que são minha paixão.

Em meu percurso como profissional da educação, sempre procurei observar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas por onde passei, e, em várias delas, as atividades lúdicas não se faziam presente nas rotinas das crianças.

As brincadeiras fazem parte do desenvolvimento infantil, do seu universo. Quando se fala em criança é fácil associá-la a brinquedos, a momentos de diversão, mas essas atividades prazerosas, para muitos profissionais da educação, não são utilizadas dentro dos espaços educacionais, ou por não

reconhecerem essa prática como ferramenta pedagógica eficiente do desenvolvimento integral das crianças ou por não fazer parte da proposta de ensino das escolas

Durante toda minha trajetória na graduação e experiências em sala de aula com educação infantil, sempre procurei desenvolver meu trabalho buscando uma linguagem mais característica da criança: o brincar. O processo de aprendizagem das crianças através das atividades lúdicas é uma possibilidade metodológica na sala de aula, pois a ludicidade estimula o desenvolvimento cognitivo dos alunos, além de ajudar na adaptação e na socialização escolar, considerando que os jogos e as brincadeiras fazem parte do mundo das crianças, o que facilita ao professor a inserção de atividades lúdicas na sala de aula, atividades essas que proporcionem não apenas a diversão, mas estimulem o aluno ao conhecimento, criatividade e autoconfiança.

Educadores de vários segmentos da educação vêm demonstrando inquietações sobre o que ensinar e aprender, sobre a prática educativa mais relevante para o processo de ensino e aprendizagem, nos congressos de professores e no dia a dia, durante o planejamento das atividades. Para Antunes (2002, p.7):

Nunca se falou tanto em educação como agora. A quantidade de livros traduzidos e produzidos no país impressiona, assim como impressiona o número de pesquisas, tratados, dicionários e textos sobre ensino e aprendizagem. [...]. No extraordinário frenesi dessa agitação, é comum fecharmos os olhos para a realidade mais abrangente e simplesmente acreditar que “o país, finalmente, acordou”.

Não há dúvida de que parece ter acordado e descoberto que na educação repousa toda sua esperança de futuro, toda sua perspectiva de sólido e irreversível crescimento. Mas isto é, em verdade, apenas um detalhe: o que de mais extraordinário está acontecendo é o surgimento, aqui e lá fora, de uma nova educação.

Ainda segundo a visão de Antunes (2002), não nos cabe rotular essa nova educação apenas de “boa” ou de “má”. Essa evolução é muito mais ampla e não cabe um olhar singelo a respeito dessa grande mudança. Antunes (2002) nos mostra que:

Algo novo está surgindo nesse “nosso velho mundo” e não se enquadra nos pressupostos convencionais e nos paradigmas que antes eram transmitidos de uma geração para outra. De fato, é um novo tempo, uma novíssima economia, uma nova civilização e não se trata, absolutamente, de pensar que a educação pode fazer por ela, mas de buscar indícios de como essa nova civilização está mexendo

nas entranhas do conhecimento, do ensinar e do aprender. Atualmente, por exemplo, já se discutem processos de manipulação genética das inteligências, da consciência e da memória, e não é nem um pouco difícil imaginar o que isso pode representar para uma escola ou para um professor que não descobria outro papel para seu ofício que o de acumular informações na mente de seus alunos. (p.9).

Seguindo essa visão, um dos momentos mais marcantes na busca dessa tentativa de mudança no ensino e na aprendizagem dentro da escola, é durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP)¹, importante ocasião para se pensar e repensar as práticas pedagógicas que serão utilizadas. São momentos em que todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem irão indicar a direção para onde o grupo quer caminhar. Para Veiga (2008):

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleça, as relações entre escola e sistema de ensino. (p. 11-12).

Nesse sentido, a elaboração de projeto que busque uma ação intencional deve ser pensada e articulada de maneira que atinja a coletividade. O PPP não é suficiente para mudar a realidade de uma instituição, ele é apenas um passo de um longo caminho a ser percorrido. Sua elaboração não pode se tornar apenas como mais uma etapa vencida, podendo ser arquivada em um canto qualquer, e sim um documento que visa, na afirmação de Veiga (2008), a uma qualidade em todo processo educativo.

Visando a uma qualidade na prática educacional, documentos oficiais foram elaborados para auxiliar o docente em sua prática diária. Dentre esses documentos podemos citar: O Referencial Curricular para a Educação Infantil, MEC (1998); Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, MEC (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, MEC (2009);

¹ O PPP é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. (VEIGA, 2008, p. 13).

Currículo em Movimento da Educação Infantil, SEEDF (2014), entre outros. Para o Currículo em Movimento da Educação Infantil:

Na Educação Infantil, não deveria ter tempo específico de brincar, visto que a ludicidade deve ser elemento inerente às rotinas educativas. [...] Isso posto, torna-se fundamental que o educador que lida com a criança tenha clareza sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento dela e o papel das brincadeiras em suas atividades de cuidar e educar. (BRASÍLIA, 2014, p.44-45).

O Currículo em Movimento da Educação Infantil aborda várias questões sobre a importância da educação infantil para a formação global de desenvolvimento da criança. São várias suas abordagens, passando por uma contextualização de educação infantil no Distrito Federal até uma organização curricular com eixos a serem desenvolvidos pelos docentes em sala de aula. Eixos esses que são norteadores para a prática docente, e não informações engessadas a serem transmitidas aos estudantes.

Quando se fala em eixos a serem desenvolvidos, logo surge uma pergunta: Qual conteúdo trabalhar? Para Antunes (2007, p. 44) a ideia de se perguntar o que ensinar para as crianças da educação infantil tem uma vantagem: “é melhor saber que existem “coisas a ensinar” que a preconceituosa ideia de que as crianças somente aprendem após os seis anos e, desta forma, a tarefa essencial da educação infantil é cuidar e recrear”.

Existem temas importantes a serem desenvolvidos na educação infantil, no entanto o tempo e o momento para o desenvolvimento de determinado assunto surgirá da real curiosidade trazida pelo estudante, competindo ao professor, a partir da curiosidade ali demonstrada, traçar caminhos para “suscitar questões que envolvam diferentes áreas do saber”. (Antunes 2007, p. 45).

Durante a busca desses caminhos a serem percorridos, será importante que o professor explore muitos jogos, uma vez que essas atividades não só estimulam diferentes potenciais e capacidades, como também ensinam a compreensão das regras e sua aplicação no convívio social. Através das atividades lúdicas o aluno pode se tornar sujeito ativo no processo educacional.

Porém, atividades lúdicas capazes de gerar prazer, divertimento e alegria para quem vivencia essa prática, independente da atividade ser considerada simples ou bem estruturada. As iniciativas lúdicas nas escolas

potencializam a criatividade e contribuem para o desenvolvimento intelectual dos alunos, uma vez que é muito importante inculcar nas crianças a noção de que aprender pode ser divertido.

Considerando o conhecimento sobre a prática educativa mais relevante para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem e a importância das atividades lúdicas como proposta curricular, o presente estudo busca demonstrar qual a relevância que o lúdico exerce na formação global da criança de quatro a seis anos, evidenciando os jogos, brinquedos e brincadeiras como recursos facilitadores da aprendizagem.

Dessa forma, trazemos como questão central:

As atividades lúdicas são recursos pedagógicos que contribuem para uma formação integral das crianças com idade entre 4 e 6 anos?

Para isso, é fundamental conhecermos a realidade concreta da escola pesquisada para que, de forma crítica e reflexiva, possamos apontar caminhos que colaborem para a ruptura de concepções que inibem a concretização da produção de conhecimento no espaço escolar, no que se refere ao lúdico, o que torna essencial definir como OBJETIVO GERAL da pesquisa:

Analisar os aspectos favoráveis e desafiadores na utilização de atividades lúdicas como recurso para um desenvolvimento integral dos estudantes do CEI-x

Ainda na busca de informações para responder à questão central dessa pesquisa, torna-se necessário definir, além do Objetivo Geral, OBJETIVOS ESPECÍFICOS que são:

- Analisar se o Currículo em Movimento subsidia o lúdico na Educação Infantil;
- Entender a importância que os professores dão ao lúdico como uma ferramenta pedagógica;
- Identificar a influência das reuniões de coordenações pedagógicas como espaço e tempo para formação continuada favorável à utilização de atividades lúdicas.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A Educação Infantil e suas Conquistas

Não é de hoje que o Brasil dá sinal da sua preocupação e responsabilização em relação à Educação Infantil no país. Segundo o Currículo em Movimento da SEEDF – 2014, foi a partir da década de 1980 que pesquisadores da educação, a sociedade civil e o movimento de mulheres se reuniram e questionaram o poder público acerca da real necessidade da educação formal para as crianças. Foi através dessas reivindicações e pesquisas sobre a educação infantil que, em 1988, com a promulgação da Constituição, a criança passou a ser considerada um sujeito de direitos: direito à cultura, ao lazer, à educação, ao respeito, à saúde, com direito à uma vida de qualidade, fazendo-se presente também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996).

Essa luta para garantir os direitos da educação à criança, resultou em um conhecimento antes nunca visto: a Educação Infantil como dever do Estado e direito da criança. A educação infantil ganha um foco e as políticas públicas para a educação também começam a ser pensadas para as crianças.

Várias ideias sobre a criança e seu mundo foram sendo desenvolvidas e questionadas, afinal, elas estavam prontas para iniciarem seus estudos formais, e as concepções acerca do que e como trabalhar com essas crianças ainda estavam sendo formuladas. Segundo Souza (2007), o significado de criança ganha sentido diferente dependendo da concepção histórica estabelecida no momento do estudo. Para essa autora, de acordo com a concepção naturalista, a criança é vista como um ser bom, caracterizada como “essência da autenticidade, idealizada, virtuosa, contrapondo-se aos valores que regem os comuns mortais”. (SOUZA, 2007, p. 18). Já na concepção naturalista – moralista, a criança é representada pela ideia de que precisa ser recuperada para fazer parte da sociedade, através de processos pedagógicos.

Várias concepções sobre o universo infantil foram sendo pensadas e repensadas ao longo da história, mas entre tantos aspectos o que prevalece, segundo Vigotski (1998), é a ideia de criança construída dentro de um contexto social, com histórias e culturas diferentes. Para o Currículo em Movimento da SEEDF:

A educação infantil precisa oferecer as melhores condições e os recursos construídos historicamente para a criança porque ela é um ser que se humaniza por estar aberta ao mundo, por portar desejos, por interagir com outras pessoas. (BRASÍLIA, 2014, p. 23).

A educação infantil é um lugar privilegiado para as crianças que ali estão possam ter acesso a troca de experiências entre seus pares e adultos, criar e recriar saberes, terem a oportunidade de se tornarem indivíduos criativos e questionadores.

A sociedade tem demonstrado a necessidade de as crianças serem colocadas cada vez mais cedo nas escolas, seja pelo fato dos responsáveis acreditarem na importância que a educação infantil exerce na formação integral da criança, ou pelo simples motivo de não ter com quem deixá-las, uma vez que necessitam trabalhar para manter o sustento da família. Com essa real necessidade social, as instituições de educação infantil foram ganhando mais espaços, e as crianças passaram a frequentar um lugar novo, com rotinas diferentes daquelas já estabelecida com seus familiares. Nunes nos traz a ideia de que:

Ao ingressar na pré-escola a criança se depara com um espaço que possui concepção própria, com objetos específicos e uma estrutura social diversa da familiar. Isto quer dizer que ela vai ter que aprender a lidar com esse conjunto de novos elementos, assumindo novas condutas de acordo com as exigências desse novo contexto. (NUNES, 1995, p. 105).

Conhecer um pouco mais sobre as características da infância e as suas experiências vividas no início da escolarização, pode contribuir para que as práticas sejam pensadas e repensadas, sempre observando atender as necessidades das crianças, criando um espaço onde melhor desenvolvam suas habilidades.

1.2 O currículo na Educação Infantil

Vários são os aspectos relevantes no processo de ensino e aprendizagem para a educação infantil. Essa etapa da educação básica pressupõe a presença de um adulto que, por meio de suas mediações com os pequenos, intervém para que desenvolvam habilidades, hábitos e atitudes.

Esse processo de mediação no desenvolvimento cognitivo das crianças é de notória importância para o aprendizado. Para Vigotski (1998, p. 117-118):

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.

Para nortear o trabalho a ser desenvolvido pelos professores nas instituições de educação infantil, documentos oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Currículo em Movimento, entre outros) foram pensados e articulados. Hoje, como base nacional para a educação infantil, temos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, desenvolvido pelo MEC em 1998. Esse documento “constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade”. (BRASIL, 1998, p. 15).

Considerando que cada sociedade se constitui com base em sua cultura ali estabelecida, o documento proposto pelo MEC é norteador do trabalho pedagógico e não obrigatório. Sua proposta é subsidiar os sistemas educacionais a elaborarem seus próprios programas e currículos condizentes com suas especificidades. O caráter não obrigatório tem por objetivo facilitar o diálogo com propostas curriculares que se constroem no dia a dia das instituições.

Cada instituição considera a cultura ali estabelecida para pensar e repensar suas ações pedagógicas. Esse referencial vem para apoiar, trazendo referências gerais que poderão orientar os trabalhos desenvolvidos nas instituições.

Considerando a cultura local e as especificidades do Distrito Federal (DF), a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), através de pesquisadores educacionais, também fez estudos e, junto com todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (comunidade

escolar, professores, gestores, entre outros), formularam seu currículo: Currículo em Movimento da Educação Infantil – 2014.

Todo o trajeto percorrido para a elaboração deste documento procurou buscar o diálogo entre as instituições educacionais do DF, uma vez que:

A reflexão e a produção do currículo somente ganha sentido e materialidade com o protagonismo dos profissionais, condutores dos processos das aprendizagens e das crianças em cada uma das instituições onde a Educação Infantil se faz presente, mesmo com uma única turma. (BRASÍLIA, 2014, p. 13).

Para que uma proposta curricular seja bem-sucedida, é necessária a participação de todos: pais, gestores, professores, alunos, comunidade escolar, visto que essa proposta embasará os trabalhos pedagógicos diretamente, sendo vista e revista constantemente.

Foi acreditando na participação efetiva de toda a comunidade escolar que a SEEDF iniciou o processo de elaboração do Currículo em Movimento tendo como suporte teórico-prático tanto documentos (normativas, legislações, currículos já antes elaborados etc.) quanto ações coletivas desenvolvidas nas instituições públicas de ensino.

Foram dois anos de estudos (2011 e 2012), com realizações de plenárias sobre currículo, Grupos de Trabalho separados por Coordenação Regional de Ensino (CRE), para depois, já em 2013, o Currículo em Movimento da SEEDF iniciasse sua validação. Nesse mesmo ano, após as contribuições dos estudos realizados nas escolas públicas do DF e pelas CREs, o texto final desse documento foi elaborado e entregue às escolas para que, no ano subsequente, pudesse ser utilizado. A elaboração e a finalização desse documento só foram possíveis devido ao empenho de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, já que:

Em todos os níveis - local/escolas, intermediário/CRE e central – houve grande empenho neste trabalho pela compreensão compartilhada de que o currículo carrega uma ideia principal, seu objetivo maior: o atendimento educacional de qualidade dos bebês e crianças pequenas. (BRASÍLIA, 2014, p.13).

O desenvolvimento e sistematização desse documento como proposta curricular não teve, em nenhum momento, a pretensão de “ignorar, negligenciar ou desqualificar a trajetória de outras iniciativas que construíram e constroem

nossa história curricular”. (BRASÍLIA, 2014, p. 14). A proposta de construção do currículo surgiu de uma necessária e natural inovação das práticas pedagógicas, o que chamam de “atualização histórico-cultural”² do currículo.

O conhecimento é dinâmico, a todo instante, pesquisadores estão empenhados em contribuir com novas informações. O que era considerado como verdade há 10 anos, hoje há ponderações e questionamentos no sentido de revermos nossas atitudes.

A ciência, como forma de conhecimento, tem um papel fundamental na busca de novos pensamentos. Para Araújo (2006, p. 131):

A necessidade do homem de uma compreensão mais aprofundada do mundo, bem como a necessidade de precisão para a troca de informações, acaba levando à elaboração de sistemas mais estruturados de organização de pensamento.

Essa busca por novos entendimentos para explicar questionamentos que estão se desenvolvendo, faz da escola um lugar dinâmico, necessitando dos profissionais da área educacional uma participação efetiva na elaboração e respostas desses novos posicionamentos.

O Currículo em Movimento da SEEDF considera a Educação Infantil como um ensino que abrange desde o nascimento até a idade em que a criança ingressa no Ensino Fundamental, ressaltando ainda que:

[...] no ano de 2013, foi instituída a Lei Federal nº 12.796/2013, que altera a LDB 9.394/1996 e determina que a educação obrigatória e gratuita atenda as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, resultando na obrigatoriedade das famílias matricularem as crianças na Pré-escola”. (BRASÍLIA, 2014, p. 16).

Com essa alteração, a Educação Infantil ganhou uma legitimidade nunca antes recebida. O que antes era vista como uma forma de suprir ou minimizar as carências sociais e culturais, gradualmente “foi ganhando espaços, tempos, corações e mentes nas esferas nacional e local”. (BRASÍLIA, 2014, p. 19).

Dentro da perspectiva do Currículo em Movimento, a criança é vista como sujeito da história e cultura, com concepções próprias dentro de cada sociedade a qual pertence. Um dos pontos de vista que norteia esse documento aponta justamente para essas dimensões culturais, considerando a criança, no

² Expressão da autoria do professor da USP Vitor Henrique Paro. (BRASÍLIA, 2014, p. 14).

contexto das práticas pedagógicas, como aquele indivíduo que tem necessidades próprias, que manifesta opiniões e desejos, de acordo com sua vivência social e sua história de vida, para tanto, considera a instituição de Educação Infantil como:

[...] um lugar privilegiado para que as crianças tenham acesso a oportunidades de compartilhar saberes, de reorganizar e recriar suas experiências, de favorecer vivências provocativas, inovar e criar a cultura de ter contato e incorporar os bens culturais produzidos pela humanidade. (BRASÍLIA, 2014, p. 25).

Considerando o exposto, e ainda dentro da perspectiva do Currículo em Movimento, o papel da Educação Infantil, entre outros, é também o de constituir-se como uma etapa onde a criança pode desenvolver-se integralmente ao brincar e ser feliz, caracterizando como eixos norteadores dessa proposta curricular as interações e a brincadeira. Para este Currículo:

[...] cabe à escola e à família o dever de proteger e favorecer as infâncias. Por consequência, permitir que a atividade principal da criança – brincar – seja estudada, compreendida, observada, favorecida. (BRASÍLIA, 2014, p. 45).

O Currículo também versa sobre as aprendizagens que devem ser desenvolvidas com as crianças, elegendo a abordagem por linguagens como parâmetro educativo a ser desenvolvido, na tentativa de não fragmentação dos conhecimentos e por considerar a multidimensionalidade das crianças. Com isso, o documento, espera que as linguagens destacadas subsidiem o planejamento dos objetivos, das condições e das aprendizagens que devem ser trabalhadas.

Dentro da ideia defendida pelo Currículo:

A intenção é ressignificar e expandir a concepção de linguagem trabalhada até então, restrita à oralidade e escrita. A concepção aqui defendida vai para além dessa perspectiva. (BRASÍLIA, 2014, p. 87).

As diversas linguagens apresentadas pelo documento, não são consideradas como ilhas entre si, uma completa a outra. Uma única atividade pode abrigar várias linguagens ao mesmo tempo, ainda que o foco pedagógico definido pelo professor seja apenas um.

Dentre as linguagens propostas estão: Cuidado Consigo e com o Outro, Interações com a Natureza e com a Sociedade, Linguagem Artística, Linguagem Corporal, Linguagem Matemática, Linguagem Oral e Escrita e Linguagem Digital.

O que se pretende com essa organização curricular por linguagens é habilitar os pequenos para ler e agir no mundo. Portanto, é o objetivo da Educação Infantil, dentro dessa proposta Curricular, que ao final da etapa, as crianças tenham os instrumentos de comunicação, expressão e representação necessários para poderem atuar no mundo as qual pertencem.

1.3 Formação Continuada e Coordenação Pedagógica

A participação ativa na construção de novos conhecimentos pelos professores não é tarefa fácil. Para Falsarella (2004, p. 10): “O professor não é “tábula rasa”. Ele carrega uma experiência construída anteriormente, e o novo é incorporado a estruturas já existentes”. As propostas de mudanças geram ruptura em estruturas já antes estabelecidas por esses profissionais, necessitando de tempo para que novos pensamentos sejam concretizados.

Para Libâneo e Pimenta (1999), é necessário repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber. Para esses autores:

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma democracia efetiva. (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999, p. 260).

Essa tarefa de transformar as escolas em suas práticas tradicionais e burocráticas não é tarefa fácil e nem para poucos, exigindo participação efetiva de todo o coletivo da escola – professores, funcionários, pais de alunos, gestores.

Ainda seguindo o pensamento dos autores Libâneo e Pimenta:

Não é menos certo que os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola. Entendendo que a democratização do ensino passa pela sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas e experiências inovadoras têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores. (1999, p. 260).

Sob o rótulo da formação continuada “se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, [...]”. (GATTI, 2008, p. 57). Ainda segundo essa autora, o surgimento dos mais variados tipos de formação tem origem histórica, caracterizada pela real necessidade de atualização constante em virtude dos avanços tecnológicos, das mudanças nos conhecimentos e das evoluções do mundo de trabalho. Para Gatti (2008, p. 62):

Nas últimas décadas, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas do governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grande parcela da população.

A formação continuada está institucionalizada no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “sob a designação de *educação continuada*”. (Moreira 2002, p. 44).

Segundo o artigo 67 da LDB (BRASIL, 1996):

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II – aperfeiçoamento profissional;

[...]

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de horário;

[...]

A institucionalização da formação continuada vem para legitimar a necessidade que os professores têm em avançar sobre seus estudos, até porque, segundo Moreira (2002):

[...] a atuação do professor não se restringe somente à docência, apesar de ser a sua dimensão principal, mas também inclui a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção do conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional como um todo. (p.54).

As ações de educação continuada podem ser encontradas em variados ambientes, e um local propício para a prática dessa intervenção é a própria escola onde esses profissionais atuam. Para Fernandes (2007, p. 105-106):

As ações de educação continuada no interior da escola, levando-se em conta a característica de um grupo, é uma forma de integrar o professor

ao trabalho coletivo e de respeito aos saberes construídos pelos professores, valorizando suas experiências como docente. A concepção de coordenação pedagógica e educação continuada, bem como a valorização das ações de estudo no interior da escola definem a forma de organização do espaço e tempo da coordenação pedagógica.

A valorização desse espaço e tempo da coordenação pedagógica é crucial para que os professores analisem sua prática diária, tendo como base sua própria realidade. Dentro de uma cultura, a qual Nóvoa (2009), chama de cultura profissional:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola, e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p.30).

As ações coletivas, durante as coordenações pedagógicas, são essenciais para se (re)pensar as práticas docentes, e o coordenador pedagógico, segundo Fernandes (2007), tem papel fundamental nesse contexto, visto que ações desse tipo levam os professores a trabalharem no coletivo, impedindo ações individualizadas por parte dos docentes. O coordenador pedagógico tem a função de ser o articulador pedagógico.

Algumas ações destinadas ao coordenador pedagógico estão expressas e definidas em portarias que são divulgadas anualmente pela SEEDF, mas suas atribuições necessitam ser pensadas de acordo com o local ao qual esse profissional está vinculado, para que ações possam ser realizadas levando em consideração a realidade da instituição em que atua.

O coordenador pedagógico, como articulador das ações pedagógicas, deve procurar planejar sua atuação de acordo com as demandas dos professores e estudantes, evitando ações distantes entre esses dois segmentos.

Essas intervenções pedagógicas necessitam ser pensadas no coletivo durante as coordenações pedagógicas, espaço e tempo privilegiado para a formação docente, com grande potencial para construir a compreensão dos professores a respeito da importância do lúdico para a educação infantil.

1.4 O Lúdico – Aproximação aos seus Conceitos e suas Características

Segundo o dicionário Aurélio, podemos compreender o significado de lúdico como: relativo a jogo ou divertimento; que serve para divertir ou dar prazer.

Para Marcellino (1989), conceituar o lúdico é muito mais complexo e requer uma análise mais aprofundada de diversas fontes que caracterizam esse tema. Segundo esse autor:

Percorrer os verbetes dos dicionários na busca do significado do lúdico é uma experiência interessante, mas pouco esclarecedora, sobretudo se for considerado que a tarefa de especificar um conceito implica restrição do uso das palavras a ele relacionadas. Neste caso, a restrição é problemática, pois mais de uma dezena de substantivos são registrados, nos dicionários da língua portuguesa, no rol dos termos relativos ao lúdico. Dessa forma, pelo simples significado comum das palavras que designam, uma conclusão razoável a que se pode chegar, além da imprecisão, é exatamente o caráter abrangente do lúdico enquanto manifestação. (MARCELLINO, 1989, p. 24).

Compartilhando, ainda, da ideia do referido autor, a quantidade de palavras encontradas para designar o lúdico não contribui para a sua especificação. Pelo contrário, essa dificuldade em precisar as palavras que são relacionadas ao lúdico, pode gerar imprecisões quanto à sua definição, principalmente, em texto de autores estrangeiros, pelo fato das traduções não garantirem a exatidão de sua significação. Marcellino (1989) traz um exemplo dessa imprecisão quando mostra que uma única palavra “brinquedo” pode designar tanto o objeto quanto a ação de brincar.

Marcellino (1989) analisa algumas concepções que pesquisadores buscaram como definição para o lúdico, e encontra em seu percurso uma grande variação de termos e interpretações. Segundo ele, algumas tentativas de especificação recaem sobre a procura da caracterização do jogo, do brinquedo e da brincadeira.

Para Marcellino (1989):

Essas considerações iniciais, sobre a questão conceitual reforçam minha posição de optar por uma abordagem do lúdico não “em si mesmo”, ou de forma isolada nessa ou naquela atividade (brinquedo, festa, jogo, brincadeira etc.), mas como um componente da cultura historicamente situada. (p.28).

Compreender o significado de ludicidade é muito mais amplo que as definições trazidas em livros publicados por estudiosos da área. Para Luckesi (2014), ludicidade e atividades, que para muitos são definidas como lúdicas, são fenômenos diversos, necessitando serem compreendidos. Para esse autor:

[...] ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os olhos brilharem.

Ela não é igual para todos. Experiências que podem gerar o estado lúdico para um não é o que pode gerar o estado lúdico para outro, à medida que ludicidade não pode ser medida de fora, mas só pode ser vivenciada e expressada por cada sujeito, a partir daquilo que lhe toca internamente, em determinada circunstância. (LUCKESI, 2014, p. 18).

As experiências marcam cada indivíduo de forma positiva ou negativa, de acordo com o contexto social vivido por cada um. Dentro dessa perspectiva, uma brincadeira pode se caracterizar como positiva para um, levando a uma sensação de prazer, e negativa para outro, em decorrência de acontecimentos passados. Dessa forma, para Luckesi (2014), “não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto”. (p. 16). Essa qualificação em atividades lúdicas ou não, dependerá do sujeito que as vivenciam e das circunstâncias que se desenvolvem.

Sousa (2005), em sua tese de mestrado, após pesquisar sobre alguns estudiosos que procuraram definir ludicidade, chegou ao entendimento que:

Os vocábulos “lúdico” e “ludicidade”, no Brasil, representa de forma mais estética e abrangente, o que muitos autores, como a maioria dos autores citados, querem representar ao utilizar o vocábulo “jogo”. (p.67)

Ainda partilhando da ideia desta pesquisadora:

“Lúdico” combina melhor com a nossa língua tão viva, portanto em constante mutação, e representa de maneira mais ampla e eficaz o divertimento, o prazer de viver, o bom humor, a alegria do povo brasileiro, evidente logo à primeira vista e mundialmente reconhecidos. (p. 67).

O entendimento sobre a definição exata de ludicidade pode variar de autor para autor, e talvez não cheguem a um significado exato, uma vez que seu entendimento se desenvolve dentro de um contexto social, mas o que não altera em nenhuma tentativa de conceituação é a caracterização do lúdico como uma atividade alegre e divertida para o sujeito que vivencia.

Dentro de um contexto de escola pública do Distrito Federal, mais especificamente do Currículo em Movimento da Educação Infantil da SEEDF, a ludicidade é abordada como importante prática pedagógica que:

[...] possibilita as interações entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos se constituam como um instrumento de promoção da imaginação, da exploração e da descoberta (BRASÍLIA, 2014, p. 44).

O entendimento que o documento traz sobre ludicidade está pautado mais na ideia de brinquedos e brincadeiras, considerando o papel da Educação Infantil, entre outros, “como uma etapa onde a criança pode desenvolver-se plenamente ao brincar e ser feliz”. (p.28).

O documento também considera o brincar como condição de aprendizagem e socialização, ressaltando que:

[...] para as crianças, brincar é coisa muito séria, é uma das atividades principais. Enfatize-se que essa atividade não é a que ocupa mais tempo da criança, mas aquela que contribui de modo mais decisivo no processo de desenvolvimento infantil. (BRASÍLIA, 2014, p. 42).

Nessa perspectiva, o lúdico não é uma mera atividade a ser desenvolvida com as crianças, sem planejamento prévio, e sim “uma forma de estabelecer relações, de produzir conhecimentos e construir explicações”. (MARINGÁ, 2012, *apud* BRASÍLIA, 2014, p. 44).

Assim, vários pesquisadores trouxeram suas contribuições sobre o significado de ludicidade, desse modo, utilizaremos na pesquisa o termo lúdico como situações e ou atividades geradoras de prazer, divertimento e, principalmente, produtiva de situações que gerem aprendizagem para o sujeito que as praticam.

1.5 O Lúdico na Aprendizagem

Durante algum tempo, acreditou-se que a brincadeira não fazia parte do processo de aprendizagem da criança, principalmente, em ambientes escolares. A brincadeira era vista como perda de tempo, apenas mera distração para as crianças, já que os professores deveriam estar mais preocupados em ensinar “conteúdos”, e brincando, isso não seria possível. Segundo Antunes (2007):

Houve um tempo em que era extremamente nítida a separação entre o brincar e o aprender. Os momentos de uma atividade e os momentos de outra eram separadas por rígidos abismos e não se concebia que fosse possível aprender quando se brincava. (p.30).

Ainda seguindo as ideias trazidas por Antunes (2007), essa total separação entre a construção da aprendizagem e o brincar foi sendo substituída lentamente por outra que recomendava a utilização de brincadeiras lúdicas.

Não é difícil encontrar pesquisadores que consideram importante as brincadeiras infantis como um processo que envolve uma variedade de comportamentos e oportunidades que se fazem presente no universo infantil. Dentre alguns pesquisadores da área, podemos citar Cravo (2009). Para ela:

A brincadeira é universal, facilita o crescimento, as relações sociais, amplia a comunicação consigo e com os outros, dando oportunidade à criança de expressar os seus sentimentos e emoções. Brincar deriva do latim vinculum, que significa laço, união e criação de vínculos. É significativa a influência das brincadeiras no desenvolvimento de uma criança, principalmente quando ela interage e se envolve numa situação imaginária, apresentando novos comportamentos, livres de restrições impostas pelo ambiente. (p. 18).

Contribuindo para a discussão sobre o tema, Vigotski (1998) enfatiza sua ideia sobre a importância do uso de brinquedos para o desenvolvimento infantil, afirmando que:

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal³ da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (p. 134 -135).

Mas antes de entrar nesse universo da brincadeira e do brinquedo como meio para desenvolver a aprendizagem, é preciso conceituar o que é jogo, brincadeira e brinquedo.

Para Kishimoto (2011), definir o que é jogo é uma tarefa muito complexa, já que vários fenômenos são considerados como tal. O que vai caracterizar jogo ou não jogo é o significado a ele atribuído, dependendo da cultura ali

³ Zona de desenvolvimento proximal – é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotski, 1998, p, 112).

estabelecida. Um observador externo quando vê, por exemplo, uma criança indígena com um arco e flecha na mão atirando em pequenos animais, tende a definir essa ação como sendo uma brincadeira, já para a comunidade indígena essa ação não passa de um preparo para a arte da caça, que é essencial para sobrevivência da tribo. Uma mesma atividade pode ser jogo ou não jogo, em variadas culturas, dependendo do significado a ele atribuído.

Uma das características marcantes no jogo é a presença de regras, sendo elas explícitas ou implícitas. Em uma partida de xadrez, de amarelinha, as regras são explícitas, claras, necessitando do conhecimento dessas regras por todos que estão envolvidos para participação dos mesmos. Já nas brincadeiras de faz-de-conta, em que a criança finge ser a mãe que cuida do seu bebê, as regras são implícitas, internas, que ordenam e conduzem a brincadeira.

No Brasil, o conceito de jogo, brincadeira e brinquedo são usados como sinônimos, tendo o mesmo significado. Para Kishimoto, esse conceito não pode ser caracterizado como tal, conceituando-os da seguinte forma:

Brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeira). (KISHIMOTO, 2011, p. 7).

O brinquedo não pode ser caracterizado apenas pelos objetos criados pelo adulto para tal fim, mas aqueles que as próprias crianças produzem ou atribuem valor de brinquedo para eles. Quando uma criança utiliza determinado objeto para brincar como, por exemplo, um lápis de cor, e atribui um valor lúdico a esse objeto de avião, essa criança tem um controle absoluto na situação de brincar de faz-de-conta. Ela representa o mundo à sua maneira, ampliando seu repertório de ideias quando utiliza “como se fosse” dando vários significados a um mesmo objeto.

Ao brincar, a criança transforma objetos simples em algo mais elaborado e complexo para satisfazer a sua necessidade naquele momento, desenvolvendo, assim, seu potencial criativo.

As brincadeiras vão se estruturando na medida em que as crianças vão se desenvolvendo. Durante esse desenvolvimento, novas habilidades e competências vão surgindo, proporcionando às crianças uma compreensão mais

ampla do mundo, podendo atuar de maneira mais efetiva em tomada de decisões referentes ao seu contexto social e cultural.

A partir das brincadeiras, as crianças constroem sua ideia de mundo e passam a participar, de maneira mais ativa, na construção do seu “eu” social, vivenciando a todo o momento experiências de tomadas de decisão, como quando decide brincar ou não, quando cria regras comuns a todos que estão envolvidos e quando aceita regras propostas por outros participantes.

Segundo Branco; Maciel; Queiroz (2006), a importância na brincadeira está na autonomia da criança em atribuir novos significados a objetos já existentes. Ela dá novos significados aos objetos, de acordo com sua necessidade, o que mostra seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento. Não é porque a criança não possui determinado brinquedo que vai deixar de brincar. Ela vai atribuir novo significado a um objeto que está ao seu alcance para que a brincadeira possa continuar.

Ainda segundo as referidas autoras:

A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações. (BRANCO; MACIEL; QUEIROZ, 2006, p. 170).

Na brincadeira, os significados convencionais de determinados objetos podem ser modificados. As crianças utilizam o mundo do faz-de-conta para solucionar seus problemas e superar desafios, desenvolvendo melhor a aquisição da linguagem e a solução de problemas por elas mesmas.

A brincadeira do faz-de-conta social implica negociação, já que para brincar em grupo é necessário um acordo quanto aos significados implícitos em cada papel e ação, e ao significado atribuído a determinados objetos, caso contrário, a brincadeira não ocorrerá em grupo.

Não costuma ser difícil convencer os educadores da importância do brincar para o universo infantil. Mas muitas dúvidas são frequentes quando os educadores tentam associar o jogo à educação: se há alguma diferença entre o jogo e o material pedagógico, se o jogo educativo empregado em sala de aula é realmente jogo ou é apenas um meio para atingir um objetivo pré-estabelecido.

Quando uma criança brinca, sua atenção está voltada para a atividade em si, e não para os resultados esperados. O jogo só é jogo quando a criança apenas brinca, quando é selecionado livre e espontaneamente por ela. No jogo, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos.

O jogo entendido como ação livre, tendo um fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo próprio aluno, pelo simples prazer de jogar, não encontra espaço hoje na educação, pois a escola é vista como um espaço de transmissão de conteúdo, em que os alunos vão para serem disciplinados para a aquisição de conhecimentos.

O jogo vem aos poucos conquistando seu espaço no universo escolar, mas com um novo significado, o que Kishimoto (2011) chama de jogo educativo.

O surgimento do jogo educativo vem da ideia de que a educação não poderia existir sem a intervenção do professor, usando somente jogos livres. A partir dessas ideias, discutiu-se a necessidade da criação de um jogo voltado para controlar a ação docente. Nascendo, assim, o jogo educativo: mistura de jogo e ensino.

Ainda seguindo a ideia de Kishimoto (2011) o jogo educativo passa a ter duas funções:

- a. Função lúdica – o jogo propicia diversão, prazer e é de livre escolha de participação ou não dos envolvidos;
- b. Função educativa – através do jogo, o indivíduo pode ampliar seus conhecimentos.

A harmonia entre essas duas funções é muito importante, caso contrário, segundo Kishimoto (2011), o jogo educativo perde sua função e provoca duas situações: não há mais ensino, somente jogo, ou apenas transmissão de conhecimento, sem envolvimento dos educandos.

Se um professor escolhe um jogo da memória para relacionar trabalhadores às suas respectivas profissões, mas as crianças utilizam as cartas para montarem torres, a função lúdica prevalece e acaba com a função educativa definida pelo professor: reconhecer profissões e relacioná-las aos profissionais que as exercem. Da mesma forma ocorre o contrário, quando o professor escolhe determinado jogo apenas como modalidade de avaliação, eliminando a

ação lúdica. Se o jogo escolhido perde a função de propiciar prazer e visa somente à aquisição de conhecimento, o brinquedo se torna instrumento de trabalho, deixando de ser brinquedo e passando a ser material pedagógico.

O jogo desenvolvido pelo professor não pode entrar em conflito com a ação voluntária da criança: brincar por prazer. A intervenção do professor na ação pedagógica deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças.

Segundo as contribuições de Kishimoto (2009):

[...] a criança pequena aprende quando está livre, quando ela focaliza a atenção. Por isso muitos pesquisadores dizem que a criança pequena só aprende quando quer, quando ela toma a decisão. É no brincar que a criança mostra que está interessada em algo. O adulto, observando o brincar da criança, percebe qual é o interesse dela e, a partir daí, ele cria o ambiente para a educação. (p. 7).

O educador deve ficar atento para auxiliar as crianças na utilização dos brinquedos, só depois elas estarão aptas para uma exploração livre.

O professor deve oferecer informações sobre as diferentes formas de utilização dos brinquedos, contribuindo para a ampliação do referencial infantil. Dessa maneira, quando as crianças forem manipular esses brinquedos de forma livre e espontâneas terão várias possibilidades de uso.

Quando o professor disponibiliza brinquedos permitindo a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica auxilia o desenvolvimento da criança. Assim, segundo Kishimoto (2011), qualquer que seja o jogo empregado pela escola, desde que respeite sua função lúdica, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação de jogo educativo.

Os educadores devem observar o envolvimento de seus alunos quando propõe uma brincadeira. Devem observar se as crianças estão se divertindo, ou se a atividade proposta visa apenas a um único objetivo: transmissão de conteúdo.

Compreender a importância do jogo para o favorecimento do desenvolvimento integral das crianças é de suma importância para os docentes, uma vez que o lúdico visa ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Um ambiente favorável também propicia o surgimento de novos jogos e brincadeiras e, para isso, não é necessária uma sala equipada com brinquedos de última geração, mas sim um espaço físico adequado, com materiais que satisfaçam as necessidades das crianças.

2 METODOLOGIA

A pesquisa é um conjunto de ações fundamentais para o desenvolvimento humano, em que os pesquisadores buscam novos conhecimentos para o avanço da ciência e para o progresso social. Para Demo (1985, p.20): “A ciência propõe-se a captar e manipular a realidade assim como ela é. A metodologia desenvolve a preocupação em torno de como chegar a isto”.

Para compreender e analisar uma realidade, é necessário um olhar observador e a utilização de alguns mecanismos que possibilitarão o conhecimento mais aprofundado da realidade observada. Realidade essa que, para Demo (1985), são todos os espaços que estão à nossa volta, e onde, sempre que possível, descobrimos novos conceitos, ampliando nossos horizontes e revendo nossa prática à medida que a questionamos.

O trabalho docente, o espaço e tempo das coordenações pedagógicas e o olhar da equipe gestora sobre a prática pedagógica desenvolvida no CEI – x, na pesquisa em tela, se constitui como a realidade concreta a ser investigada.

Trilhar o caminho da pesquisa científica e analisar a realidade que ali está representada não é tarefa fácil. Muitos pesquisadores e estudiosos deixaram marcas durante suas trajetórias ao analisarem determinadas realidades, resultando inúmeras publicações que ajudarão como referências e sugestões para novas pesquisas que forem surgindo. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 155):

A pesquisa, portanto, é um conhecimento formal, com métodos de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.

Ainda segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa científica não tem como finalidade um relatório ou uma descrição dos fatos com números a serem demonstrados empiricamente⁴, mas um desdobramento que leve a uma interpretação dos dados obtidos.

⁴ O empirismo acredita nas **experiências humanas como únicas responsáveis pela formação das ideias** e conceitos existentes no mundo. (LAKATOS e MARCONI, 2003).

Considerando a ideia desenvolvida pelas autoras, a abordagem mais adequada à essa pesquisa é a qualitativa, pois o ambiente onde o estudo será desenvolvido requer uma análise interpretativa, com amplo foco de interesse dos dados obtidos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto do estudo, extraindo significados visíveis e invisíveis, que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

A pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador ter seu ambiente natural como campo de estudo, observando as dinâmicas ali presentes, as interações existentes, os pensamentos e as lógicas elaboradas pelos atores sociais. Segundo Godoy (1995, p. 21):

Algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos”. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Sem esse mergulho na realidade apresentada para o estudo, a análise dos dados não se configura em sua totalidade, pois não basta somente descrever os dados obtidos através de instrumentos de coleta de dados, mas requer uma compreensão das relações sociais apresentadas dentro do grupo, as linguagens não verbais. Somente mediante essa imersão no campo de estudo, será possível obter os dados mais completos.

2.1 Procedimentos e Instrumentos

A abordagem qualitativa, segundo Godoy (1995), oferece três diferentes possibilidades de realizar uma pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. O procedimento para adentrar à realidade e a coleta das informações a serem utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa será: estudo de caso.

A opção por esse procedimento de pesquisa se deu pela necessidade em compreender melhor uma realidade concreta, para entendermos as formas e os motivos que levaram a determinada decisão, buscando retratar a realidade de forma completa e profunda.

Para Lüdke e André (1986, p. 18):

Os estudos de casos visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensão poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance.

Compartilhando da ideia das autoras, o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz a todo momento. Assim, a pesquisa não terá como proposta um entendimento final e acabado das concepções trazidas pelo grupo a ser pesquisado, mas buscar respostas e abrir novas indagações para pesquisas futuras.

Na busca por respostas para compreender a realidade observada, serão utilizados a observação e o questionário como instrumentos de pesquisa.

Gil (1987) traz a observação como elemento fundamental para a pesquisa. Para o autor, esse instrumento “ nada mais é que o uso dos sentidos como vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”. (GIL, 1987, p. 104).

Partindo desse pressuposto, e na tentativa a compreender e interpretar o fenômeno estudado a fim de elucidar a nossa problemática de maneira consistente é que optamos por iniciar a coleta de dados utilizando a observação dos momentos de reuniões de coordenação pedagógica das professoras.

A observação permite ao pesquisador contato direto com o evento investigado, possibilitando a compreensão deste, pelo ponto de vista dos participantes. Como um dos pontos a serem estudados na pesquisa volta-se para a relação que os participantes constroem entre o trabalho pedagógico e as atividades formativas que ocorrem na coordenação pedagógica, fez-se necessária a observação do espaço e tempo das coordenações pedagógicas.

A observação efetivou-se com maior frequência em momentos de reuniões de coordenações pedagógicas, o que não caracteriza, com isso, a eliminação do olhar investigativo para outros momentos, apenas o foco da observação se deu dentro do contexto das reuniões pedagógicas.

Os momentos destinados a esse olhar investigativo se deram em várias ocasiões, uma vez que o contexto social onde a pesquisa se desenvolveu faz

parte do ambiente de trabalho da pesquisadora, mas como delineamento da pesquisa, serão considerados 06 (seis) momentos de reuniões pedagógicas que ocorreram nos dias 30 de setembro e nos dias 01, 06, 07, 08 e 14 do mês de outubro. A escolha desses dias se deu com o propósito de observar momentos distintos de um ambiente educacional, onde foi possível analisar qual a relevância das reuniões de coordenação pedagógica para cada agente educacional envolvido na pesquisa (professoras, coordenadora, diretora e vice-diretora) e se esse momento é considerado como espaço e tempo privilegiado de formação continuada com vistas a (re)pensar as práticas pedagógicas.

Com o interesse em aprofundarmos as informações acerca dos dados coletados na observação, foi realizado a aplicação de um questionário. A escolha por esse instrumento se deu com a intenção de obter informações sobre conhecimentos, crenças, valores, expectativas, interesse, entre outros aspectos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, esse instrumento de pesquisa teve por finalidade conhecer um pouco mais sobre a atuação pedagógica dos profissionais interlocutores da pesquisa, seus conhecimentos sobre ludicidade, a participação na formação continuada, bem como, levantar alguns dados preliminares sobre a formação acadêmica dos mesmos.

Segundo Gil (1987), por haver vários entendimentos acerca do tema questionário, muitas definições se misturam, levando a uma certa imprecisão acerca desse instrumento e pesquisa. Para deixar claro a definição, aqui utilizada, desse instrumento, entende-se questionário como:

A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1987, p. 124).

No questionário foram contempladas 14 (quatorze) questões, sendo 05 (cinco) abertas, 04 (quatro) fechadas e 05 (cinco) de múltiplas escolhas. A aplicação do questionário ocorreu após conversa com as professoras durante o momento de reunião de coordenação pedagógica a fim de esclarecer a importância da participação de cada uma neste trabalho e garantir o retorno da pesquisa de maneira geral. Com os outros agentes envolvidos na pesquisa (diretora, vice-diretora e coordenadora), esse momento aconteceu de forma

individual. Cada participante da pesquisa respondeu ao questionário individualmente e em dias alternados, conforme disponibilidade dos sujeitos.

2.2 Contextualização

A escola pesquisada atende crianças na faixa etária entre 4 e 6 anos. O quadro de servidores é composto por 22 professores regentes, quatro coordenadores, diretora, vice-diretora, secretária, supervisora, pedagoga, orientadora educacional, psicóloga (itinerante), contamos ainda com cinco funcionários da cozinha, sete da limpeza, cinco da carreira assistência (4 atuando na portaria e 1 na secretaria) e dois vigias.

Essa instituição atende em horário integral de sete horas, apresentando uma rotina diferenciada das demais escolas. Sua estrutura física é composta de sete salas de aula regulares, atende dois turnos com duração de cinco horas e mais quatro espaços onde são realizadas as atividades diversificadas no período de duas horas para cada turno: sala de vídeo, pátio, brinquedoteca e sala de leitura. Além das salas de aula, contamos com uma área para parquinho, uma com casinha de brinquedo/quadra, secretaria, sala de direção, SOE⁵ (onde a pedagoga, orientadora e psicóloga fazem atendimento e acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, comportamento e eventuais necessidades no decorrer do dia a dia escolar), sala dos professores e um refeitório, para as crianças almoçarem, uma vez que os estudantes permanecem na escola por sete horas.

Quanto aos recursos materiais, temos 4 computadores para uso da equipe diretiva, mas nenhum para uso pedagógico, 3 impressoras, 1 data show, 1 duplicador, 2 televisões, 2 DVDs, 8 sons portáteis (um para cada sala de aula), caixas com blocos lógicos, caixas de material dourado, dentre outros brinquedos para uso nos espaços diversificados de aprendizagem.

A participação da comunidade pode ser considerada efetiva, já que a maioria comparece aos encontros promovidos pela escola, caracterizado em grande parte por festas culturais e reuniões de pais e mestre.

⁵ Serviço de Orientação Educacional

2.3 Os Participantes da Pesquisa

Para a realização desta pesquisa, buscando compreender melhor a realidade na qual a pesquisa está imersa, é fundamental a participação dos principais agentes que estão envolvidos diretamente no processo de ensino e aprendizagem: professores, coordenadores e equipe diretiva (diretora e vice-diretora).

Para a escolha dos interlocutores da pesquisa foram seguidos alguns critérios:

a) professores que atuam na regência em sala de aula regular, nos turnos matutino e vespertino;

b) professores que participam das coordenações pedagógicas, nos turnos matutino e vespertino;

c) os coordenadores pedagógicos que participam como mediadores dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelos docentes;

d) os gestores, uma vez que são responsáveis por identificar as necessidades do grupo, facilitando ou dificultando a implantação de procedimentos participativos, interferindo diretamente nas ações a serem desenvolvidas no espaço escolar.

Os participantes previstos para a pesquisa foram:

- 13 Professores;
- 2 Coordenadoras;
- 1 Diretora;
- 1 Vice-diretora.

A escolha por esses agentes educacionais se deu na tentativa de buscar compreender a visão que os principais profissionais da educação, dentro do contexto da instituição escolar trazem a respeito da problemática desenvolvida por esta pesquisa, mas a participação de todos os interlocutores propostos para a pesquisa não aconteceu.

Como a pesquisa ocorreu em um ambiente natural e a pesquisadora como agente principal e única da coleta de dados, algumas situações não planejadas durante o delineamento da pesquisa surgiram, dificultando a obtenção de todos os dados que antes foram apresentados.

Dentro de um cronograma preestabelecido, foi determinado um período para a aplicação de um dos instrumentos escolhidos para a coleta de dados, o questionário. O que não se previa, dentro de um contexto antes determinado, era que alguns profissionais entrariam em greve. O novo e o imprevisível geram certo desconforto, mas fazem parte de um processo da pesquisa que se utiliza do ambiente natural, sujeito a mudanças repentinas, como principal meio para obtenção de dados.

Foram previstos 17 sujeitos como principais interlocutores da pesquisa, mas devido à greve só foi possível realizar a pesquisa com 12 sujeitos, sendo 09 (nove) professoras, 01 (uma) coordenadora, 01 (uma) diretora e 01 (uma) vice-diretora.

Coincidentemente, todas as participantes são do sexo feminino e terão seus nomes alterados por nomes de flores e árvores para preservar a identidade no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. Assim sendo, farão parte: Figueira, Gérbera, Delfin, Cravina, Flox, Celósia, Acácia, Imbuia, Centáurea, Bouvardia, Estrelícia e Antúrio.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 A Formação Continuada e a Visão dos Agentes Envolvidos na Pesquisa

Para compreender melhor por qual caminho os agentes envolvidos na pesquisa procuram trilhar em seu percurso rumo à um ensino, faz-se necessário conhecer suas formações acadêmicas e suas disponibilidades em ampliarem esses conhecimentos em cursos de especializações. De acordo com Antunes (2012, p. 26):

Impossível saber como será o mundo amanhã.
Será, entretanto, da maneira que os professores o fizerem. Nenhuma profissão, em nenhum tempo, dispõe da possibilidade presente ao magistério para modelar os seres humanos que virão.
Se quiserem, deles farão facínoras ou assassinos, ou se preferirem, criaturas justas e íntegras. Educar significa modelar o presente e lançar as bases para o futuro. Mas essa missão que possui tanto de grandiosa quanto áspera necessita estar apoiada em princípios e fundamentos norteadores. A sala de aula precisa ser a oficina do amanhã.

Assim, a intenção é demonstrar como os conhecimentos trazidos pelos agentes dessa pesquisa foram adquiridos e desenvolvidos, observando a contribuição dessa formação em sua atuação.

Quadro 1 – Formação acadêmica

<u>Pesquisado</u>	<u>Formação</u>	
	<u>Graduação</u>	<u>Pós-Graduação (Lato Sensu)</u>
Figueira	Pedagogia	Psicopedagogia e Educação de bem-dotados
Gérbera	Pedagogia	Psicopedagogia
Delfin	Pedagogia	Educação infantil
Cravina	Pedagogia	Psicopedagogia
Flox	Pedagogia	Psicopedagogia e Orientação educacional
Celósia	Normal superior	Psicopedagogia
Acácia	Pedagogia e Direito	Docência do ensino superior
Imbuia	Pedagogia e Letras Português/Inglês	Possui especialização, mas não informou.

Centáurea	Pedagogia e Letras	Orientação educacional e Língua portuguesa
Bouvardia	Pedagogia e Ciências contábeis	Gestão integrada
Estrelícia	Pedagogia e Contabilidade	Psicopedagogia
Antúrio	Pedagogia e outra (não informou)	Administração, Supervisão e Orientação educacional

Todos os agentes envolvidos na pesquisa possuem formação acadêmica em nível de graduação e especializações.

Conhecer um pouco sobre a trajetória acadêmica dos participantes da pesquisa faz-se necessário para buscar compreender qual caminho cada professor buscou para desenvolver sua prática pedagógica diária. Não só a formação acadêmica, como objetivo de título, é importante para o processo de ensino e aprendizagem, mas identificar quais profissionais estão empenhados em dar continuidade aos estudos, desenvolvendo uma análise diária de suas intervenções junto aos estudantes, é essencial para se pensar em estratégias que poderão beneficiar nossos estudantes tendo sempre em mente desenvolver uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que apenas uma das pesquisadas possui especialização em Educação Infantil, demonstrando um cenário carente de profissionais empenhados em buscar conhecimentos especializados nessa etapa da educação básica.

Vários são os aspectos relevantes na busca por uma formação global das crianças. Os pequenos têm muitas particularidades e necessidades que exigem um profissional qualificado. O Currículo em Movimento da SEEDF (2014) aborda algumas possíveis denominações que um currículo pode comportar em relação à organização do trabalho pedagógico, como: “atividades, temas geradores, projetos, vivências, entre outras”. (BRASÍLIA, 2014, p. 48). Contudo, o que vale ressaltar não é a presença de uma estratégia de ensino dentro de um currículo, o que importa: “é que essas estratégias adquiram sentido para a criança e não sirvam apenas para mantê-las ocupadas, controlada, quieta, soterrada por uma avalanche de tarefas”. (BRASÍLIA, 2014, p. 48).

Na busca por desenvolver essas situações didáticas, cabe ao professor sempre se questionar onde está a criança dentro da situação de aprendizagem proposta, desenvolvendo atividades que são importantes para a formação dos pequenos. Nesse viés, é extremamente necessário que os profissionais que atuam com Educação Infantil se especializem para que possam melhor entender o processo de formação e de crescimento da criança para trabalhar com qualidade.

Cada indivíduo carrega concepções diferentes de ver o mundo, interpretações diferentes da mesma realidade. São esses pontos de vista que foram gerados dentro de uma cultura própria, de uma vivência acadêmica, social e cultural, que precisam ser socializados com o grupo, construindo e ampliando a visão do contexto em que o grupo está inserido.

Para Antunes (2012), essas relações interpessoais são importantes dentro de um contexto didático-pedagógico. Para esse autor:

Quando a concepção de escola pressupunha – se é que algum dia efetivamente pressupôs – que sua única razão de existir era a de transmitir informações segundo planos sistêmicos e garantir às novas gerações o domínio da herança cultural acumulada, e o papel do professor restringia-se especificamente à exposição desses conteúdos, era possível pensar que os alunos e professores habitassem mundos diferentes que se cruzavam com objetivos claramente distintos; alguns para dizer, outros para ouvir.

A escola, ao assumir, todavia, um papel “educativo” e, portanto, ao usar a herança cultural a ser transmitida como instrumento para desenvolver competências, aguçar sensibilidade, ensinar a prender, animar inteligências, desenvolver múltiplas linguagens, capacitar para viver e, assim, “transformar” o ser humano, fez com que *as relações interpessoais passassem a ganhar dimensão imprescindível.* (ANTUNES, 2012, p. 438-439).

As experiências já vivenciadas pelos agentes educativos são importantes informações a serem compartilhadas com o grupo. A troca de experiências e vivências pode fazer com que um determinado professor reveja sua prática dentro de um ponto de vista diferente. Dentro de um único contexto de aprendizagem, podemos ter vários segmentos com experiências diversificadas, como podemos observar nos quadros a seguir:

Quadro 2 – Há quanto tempo trabalha com Educação Infantil?

<u>Pesquisados</u>	<u>Tempo de trabalho com Educação Infantil</u>
Centáurea, Antúrio e Bouvardia	Menos de 1 ano
Imbuia, Estrelícia, Delfin e Cravina	De 1 a 4 anos
Figueira	De 4 a 8 anos
Celósia, Acácia, Gérbera e Flox	Mais de 8 anos

Quadro 3 – Há quanto tempo atua ou atuou como professora, em sala de aula, com Educação Infantil?

<u>Pesquisados</u>	<u>Tempo de atuação em sala de aula</u>
Imbuia	Nunca atuou
Figueira, Bouvardia, Antúrio, Centáurea e Cravina	Menos de 1 ano
Acácia, Delfin e Estrelícia	De 1 a 4 anos
Flox, Gérbera e Celósia	Mais de 8 anos

Dentro de um contexto onde as trocas de experiências são importantes recursos para se (re)pensar as práticas pedagógicas, a formação continuada desses profissionais não pode acontecer de forma desarticulada da prática, fazendo-se necessário uma aproximação entre teoria e prática.

Para Moreira (2002, p. 53):

As práticas de formação continuada, de uma forma geral, são concebidas como meio de acúmulo de conhecimento ou aprendizado de novas técnicas, em eventos de curta duração (seminários, cursos, palestras, etc.), deixando de lado o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, voltadas para a (re)construção permanente da identidade pessoal e profissional do professor, em interação contínua. Tais práticas são tratadas como [...] verdadeiros *pacotes comerciais*, idealizados por *improvisados formadores* que se encontram distante da realidade escolar e estão mais interessados na Formação Continuada como um *negócio lucrativo*.

Dentro do contexto da escola pesquisada, alguns profissionais que lá atuam, corroboram com a ideia de que a formação continuada acontece apenas em momentos específicos e destinados a esse fim. Quando questionados se a escola em que atuam oferece momentos de formação continuada, três interlocutoras afirmaram categoricamente que não. Dentre esses agentes que negaram a existência da formação continuada dentro do espaço escolar estão duas professoras e a gestora da escola.

Ainda em resposta à pergunta - “A escola em que você atua oferece momentos de formação continuada? ”, foram obtidas as seguintes respostas:

“*Sim. Nos momentos de coordenação coletiva com palestras e oficinas*”. (Figueira)

“*Sim. Palestras, dias de formação continuada na Regional*”. (Bouvardia)

“*Sim. Em momentos de coordenação*”. (Antúrio)

“*Sim. Palestras na própria escola, dias de formação na Regional de Ensino*”. (Cravina)

“*Sim. Nos poucos momentos que ocorreram o curso*”. (Delfin)

“*Sim. Palestras na CRE e oficinas na escola*”. (Estrelícia)

“*Sim. Temos quatro dias no calendário destinados à formação, com palestras e oficinas, além de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação*”. (Gérbera)

“*Não é **formação continuada**, mas palestras: rotina, relatório individual, planejamento*”. (Acácia)

“*Sim. Palestras e oficinas de formação*”. (Flox)

Os profissionais que identificam a formação continuada dentro do ambiente escolar, trazem a ideia de formação com palestras, oficinas, cursos etc, não reconhecendo as trocas de experiências como momentos de formação continuada. Para que esse reconhecimento, das interações sociais, realmente ocorra, o espaço e tempo destinados à coordenação pedagógica necessitam ser planejados e articulados pelo coordenador, buscando estratégias que instiguem os profissionais a buscarem, no outro, um apoio pedagógico, estimulando reflexões diárias da prática pedagógica.

Para que essa prática se concretize, é fundamental o reconhecimento do espaço e tempo de coordenação pedagógica como momentos de formação continuada por todos os agentes educacionais da instituição, principalmente, pela equipe diretiva, uma vez que a atuação dessa equipe pressupõe promover a participação coletiva de todos os envolvidos no processo educacional das crianças. (BRASÍLIA, 2014).

Segundo Moreira (2002, p. 51):

Para um desenvolvimento profissional [...], consideramos a escola como o *locus* privilegiado para a sua formação, enquanto um espaço social de aprendizado contínuo e permanente, capaz de oferecer novas reflexões sobre a ação pedagógica, em que os *saberes da experiência* sejam “confrontados” com os saberes academicamente produzidos, para que sejam legitimados pela prática docente.

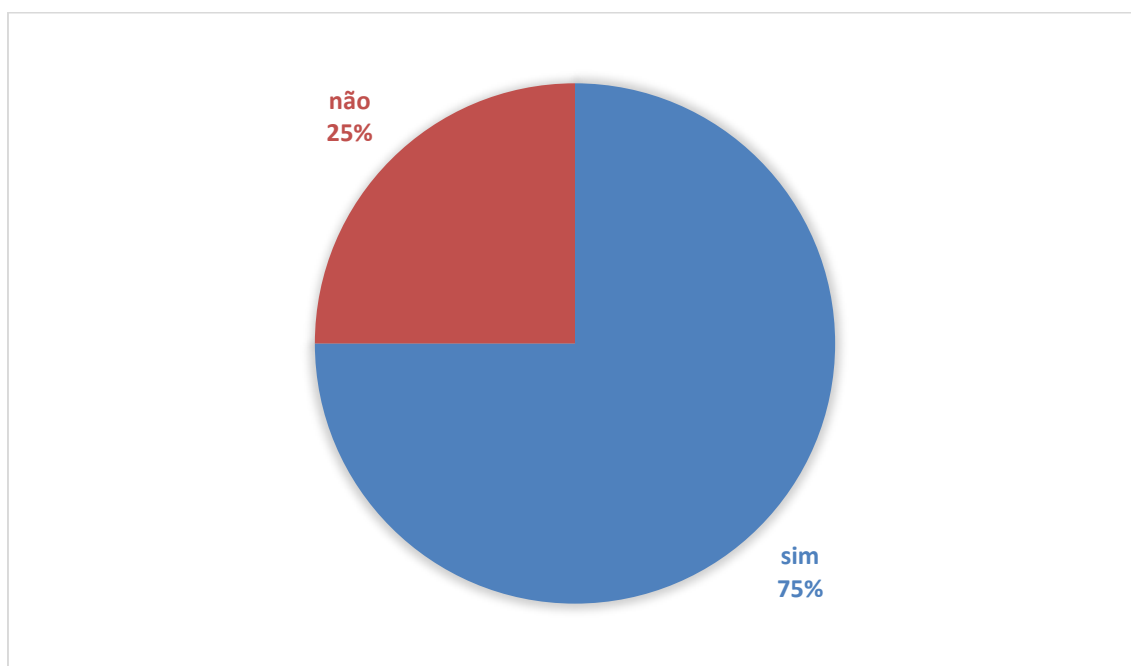
A SEEDF adota, como política pública, a destinação de quatro dias letivos para a formação continuada dos profissionais que atuam com Educação

Infantil. Esses dias são prefixados no calendário escolar e destinados a momentos de estudos, análises do currículo, troca de experiências, entre outros assuntos que auxiliam no desenvolvimento da prática pedagógica. Entre a maioria dos pesquisados que identificam a formação continuada presente no espaço de trabalho, poderíamos destacar a resposta de Acácia, a qual não identifica esses dias que a SEEDF destina para formação continuada como tal. Para ela: “*Não é **formação continuada**, mas palestras: rotina, relatório individual, planejamento*”.

Dentro dessa perspectiva, podemos trazer a ideia de Nóvoa (1995, apud MOREIRA, 2002, p. 55): “ [...]. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas, obviamente, não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu dia-a-dia”.

Dentre os profissionais pesquisados, a maioria reconheceu que os momentos de formação continuada, por eles identificados, contribuem com sua prática pedagógica diária, como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – A formação continuada tem contribuído com sua prática em seu dia a dia?



Para Moreira (2002) é importante destacar que:

Há professores de sistemas e redes de ensino, com quem convivemos em cursos de formação de professores, que demonstram serem capazes de introduzir mudanças nas suas práticas independente da realização ou não das atividades de formação continuada, organizadas pelas secretarias municipais de educação. Em contrapartida, há outros professores que, mesmo tendo realizado várias atividades de formação continuada (cursos, leitura de textos vários, seminários, grupos de estudos, dentre outras), pouco ou nada alteram em suas práticas. (p.59).

Cada pesquisado trouxe seu momento onde essa contribuição se fez mais presente, como podemos observar nas respostas:

“Levando mudanças e enriquecendo a prática”. (Figueira)

“Nos momentos em sala de aula”. (Bouvardia)

“Nos momentos do planejamento”. (Antúrio)

“Nas trocas de experiências e relatos de colegas”. (Cravina)

“Quando me faz refletir sobre a prática pedagógica que utilizo em sala”. (Delfin)

“Oferece um momento de troca de ideias, informações”. (Estrelícia)

“Tudo que aprendo, e a troca de experiências com demais colegas, contribui na hora de planejar minhas aulas e ainda na minha prática diária (atividades com alunos)”. (Gérbera)

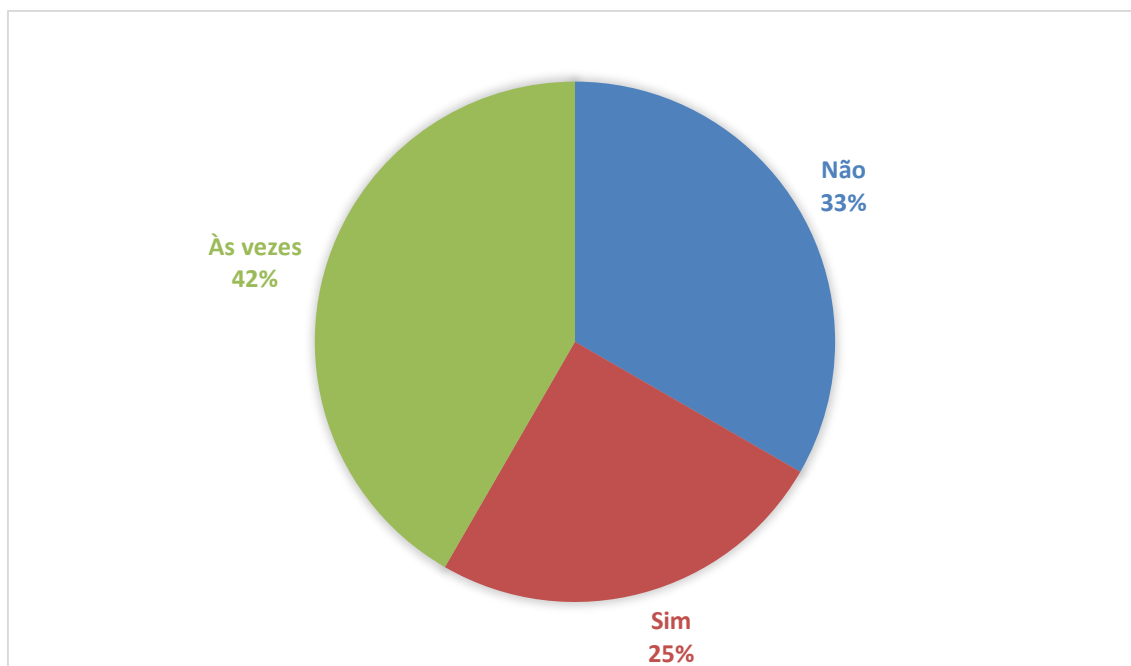
“Na prática. Seja realizando a rotina, elaborando relatórios ou planejando”. (Acácia)

“Na atualização das rotinas, nos trabalhos do cotidiano”. (Flox)

Podemos constatar, a partir das contribuições dos interlocutores, que a formação continuada identificada por eles, de certa maneira, auxilia em suas práticas pedagógicas, mas essa formação continuada realmente atende às suas expectativas?

Para ajudar a responder a esse questionamento, observemos o gráfico a seguir:

Gráfico 2 – A formação continuada atende às suas expectativas?



Para Moreira (2002, p. 60): [...] as atividades de formação devem ser organizadas a partir da identificação das reais necessidades por *demanda de capacitação* dos professores dos sistemas e redes de ensino [...]. Para que um curso, palestra, entre outras atividades, ocorram de forma a ampliar os conhecimentos pedagógicos de seus participantes, precisam buscar as reais carências encontradas pelos agentes educacionais, levando em consideração o contexto em que estão inseridos, caso contrário, os cursos ofertados terão a participação dos profissionais da educação apenas para cumprir uma formalidade, caracterizando esses cursos, segundo Moreira (2002), apenas como fornecedores de certificados, e para garantir, também, “a ocupação dos professores nos períodos de planejamento e na *semana de estudos*”. (p.60).

Corroborando com a ideia do autor, podemos mencionar a fala de alguns interlocutores da pesquisa se a formação continuada atende às suas expectativas.

“Às vezes fica vago e rápido”. (Bouvardia)

“Poderia ser mais frequente, mais oficinas práticas”. (Flox)

“Poderia ser oferecido com mais frequência, principalmente com sugestões de atividades”. (Figueira)

“Apenas gostaria que fosse CONTINUADA. Que houvesse momentos de estudo”. (Acácia)

As atividades a serem desenvolvidas com os agentes educacionais necessitam serem pensadas e elaboradas dentro de um contexto social e cultural, considerando as práticas e vivências de cada integrante do grupo, valorizando a diversidade de ideias para atingir um objetivo único: (re)pensar práticas pedagógicas que possam melhorar a qualidade do ensino.

3.2 As Atividades Lúdicas e a Visão dos Agentes Envolvidos na Pesquisa

Antes de serem abordadas as relações entre o lúdico e o conhecimento sobre esse tema pelos interlocutores da pesquisa, vale considerar a abordagem que o Currículo em Movimento para Educação Infantil da SEEDF (2014) traz sobre essa ferramenta pedagógica. Segundo esse documento, o brincar faz parte da proposta curricular elaborada para a rede pública de ensino do DF, caracterizando-o como importante atividade para o desenvolvimento integral das crianças.

Buscando compreender se os profissionais que ali atuam utilizam de ferramentas lúdicas em sua rotina diária, primeiro foi necessário buscar compreender em que momentos de sua trajetória pedagógica a ludicidade se fez presente como conceito metodológico, como podemos perceber no quadro a seguir:

Quadro 4 – Em quais momentos de sua formação você ouviu falar sobre o lúdico na educação?

<u>Pesquisados</u>	<u>Respostas</u>
-----	Nunca ouvi
Cravina, Gérbera, Imbuia, Celósia, Acácia, Figueira, Flox, Estrelícia, Delfin e Bouvardia	Na graduação
Acácia e Delfin	Na coordenação pedagógica
Cravina, Gérbera, Centáurea, Antúrio, Acácia, Figueira, Flox, Estrelícia e Delfin	Em cursos de formação
Flox*	Outros (*magistério)

Todos os pesquisados, em algum momento de sua formação, seja ela acadêmica (com intensão à obtenção de título) ou continuada, já ouviram falar sobre o lúdico e trouxeram os seguintes conceitos sobre o que seriam atividades lúdicas:

“Atividades que envolve brincadeiras e material concreto”. (Bouverdia)
“É todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer no momento da educação”. (Delfin)
“Atividades com brincadeiras utilizando material concreto (quebra-cabeça, massinha etc.)”. (Estrelícia)
“Brincadeiras, jogos, tarefas de quebra-cabeças etc.” (Flox)
“Aqueles em que o estudante brinca enquanto aprende, utiliza material concreto, jogo simbólico etc.” (Figueira)
“É a realização de atividade de forma prazerosa”. (Acácia)
“As brincadeiras, os jogos, os papéis sociais que se tem na sociedade”. (Antúrio)
“São atividades de entretenimento que divertem, dão prazer”. (Centáurea)
“São atividades que auxiliam no processo de desenvolvimento da aprendizagem”. (Celósia)
“São aqueles que proporcionam momentos de felicidade, entretenimento, envolvimento, imaginação, simulação, descobertas, aprendizado para que crianças ultrapassem a barreira do real”. (Imbuia)
“São jogos, brincadeiras e atividades que possibilitam uma aprendizagem de forma divertida”. (Gérbera)
“Atividades com material concreto, brincadeiras, músicas”. (Cravina)

Tomando como base os conceitos trazidos pelos pesquisados sobre ludicidade e analisando-os dentro da abordagem desenvolvida pelos autores que fundamentaram essa pesquisa, podemos perceber que esse conceito possui algumas variáveis, como: jogos, materiais concretos, brincadeiras, músicas.

Dentro da abordagem de ludicidade trazida por Luckesi (2014), a ludicidade não está presente em um brinquedo, em um jogo ou em materiais disponibilizados para as crianças, mas na circunstância que cada atividade é desenvolvida, necessitando do olhar, sempre atento, dos docentes com a intenção em identificar o prazer nas crianças durante a execução da atividade proposta.

Os conceitos trazidos pelos interlocutores da pesquisa, podem ser considerados momentos lúdicos, mas a ludicidade não está presente apenas nos momentos de entretenimento, mas em qualquer atividade que estabeleça uma relação de prazer com quem a está desenvolvendo, como uma simples história ou um jogo de futebol.

Alguns pesquisados trouxeram o conceito de ludicidade dentro dessa perspectiva desenvolvida por Luckesi (2014), da relação de prazer, como Delfin, Imbuia, Centáurea e Acácia, outros já afirmaram que as atividades lúdicas são os jogos, as brincadeiras que auxiliam no processo de aprendizagem.

Para Kishimoto (2011), não é difícil os profissionais da área da educação considerarem importante o brincar no universo infantil. Mas algumas dúvidas podem surgir quando os educadores tentam associar o jogo à educação, se questionando se há alguma diferença entre jogo e o material pedagógico. Dentro da ideia desenvolvida por essa autora, o jogo só é jogo, quando a criança apenas brinca, e não para obter um resultado final.

Alguns dos interlocutores da pesquisa trouxeram a definição de lúdico como algumas atividades que auxiliam na aprendizagem, como Celósia (*“São atividades que auxiliam no processo de desenvolvimento da aprendizagem”*), Gérbera (*“São jogos, brincadeiras e atividades que possibilitam uma aprendizagem de forma divertida”*) e Figueira (*“Aqueles em que o estudante brinca enquanto aprende, utiliza material concreto, jogos simbólicos etc.”*), buscando um objetivo final nas atividades: o conhecimento. Para essas interlocutoras, as atividades denominadas como lúdicas são consideradas um meio para chegar a um objetivo proposto.

Para Kishimoto (2011), essas atividades também podem ser consideradas lúdicas, mas com uma nova reestruturação, agora como jogo educativo. Esse novo significado surgiu da necessidade de uma intervenção maior dos docentes junto às brincadeiras, mas essas brincadeiras não perderam sua função lúdica, de propiciar prazer e diversão, apenas ganhou uma dimensão maior: através dos jogos a criança pode ampliar seus conhecimentos.

Vários são os posicionamentos frente ao que se poderia caracterizar como lúdico, mas um ponto foi unânime entre os participantes da pesquisa: as atividades lúdicas em sala de aula facilitam a relação entre teoria e prática.

Os interlocutores da pesquisa trouxeram os momentos em que essas práticas se fazem presente no dia a dia, como podemos perceber em suas falas:

“Na maioria dos momentos, nas rodinhas, no manuseio de livros, com jogos, brincadeiras etc.”. (Cravina)
“Em todos os momentos, através de brincadeiras, jogos etc.”. (Bouvardia)

“Em vários momentos, entre eles nas brincadeiras e brinquedos disponibilizados”. (Delfin)

“Quando dou pra eles palitos de picolé e peço para fazer contagem de 1 a 10”. (Estrelícia)

“Nas montagens de legos, nos quebra-cabeças, na casa de brinquedos, nas brincadeiras de pai e mãe”. (Flox)

“Em quase todos, pois utilizamos materiais concretos. Em sala e nos outros ambientes de aprendizagem”. (Figueira)

“Em jogos, brincadeiras, músicas, teatro”. (Acácia)

“Em vários momentos. Na rodinha, na casinha de brinquedos...”. (Antúrio)

“Jogos, brincadeiras, dinâmicas e leitura de historinhas”. (Centáurea)

“Em muitos momentos em forma de música/brincadeiras cantadas, jogos e outros”. (Celósia)

“De acordo com quais os interesses e competências necessárias do que foi trabalhado”. (Imbuia)

“Nos momentos de brincadeiras, nas “introduções” de letras e/ou assuntos novos, em atividades psicomotoras e outros”. (Gérbera)

Observando o contexto apresentado sobre os momentos em que as atividades lúdicas se fazem presentes em sala de aula, além da caracterização usual do lúdico como brinquedo, jogos ou brincadeiras (considerando a definição desses termos trazida por Kishimoto (2011)), podemos constatar um acréscimo na definição de lúdico trazida por Estrelícia, Flox e Figueira. Para essas interlocutoras, as atividades com material concreto também são caracterizadas ferramentas lúdicas.

Nenhum material é válido por si só. Essa diversidade de concepções acerca dos materiais e jogos, aponta para uma maior necessidade de ampliar nossa reflexão e sempre procurar rever nossa prática considerando o aluno como sujeito importante desse processo. O professor não pode vincular sua metodologia de ensino a algum tipo de material porque ele é atraente. A simples introdução de jogos, brincadeiras não garante uma melhor aprendizagem pelo simples motivo de usá-la, o material concreto ou o jogo pode ser fundamental para o desenvolvimento integral da criança, mas necessitam de uma conexão com o mundo da criança.

Buscando maior aproximação do uso dessas ferramentas metodológicas no dia a dia da prática pedagógica, e acreditando em sua real importância no processo de desenvolvimento das aprendizagens, foi questionado aos docentes quais jogos, brinquedos e brincadeiras que mais utilizavam em sala de aula. Obtivemos as seguintes respostas:

“Jogos que envolvam letras, palavras, quantidades, que trabalhem a parte psicomotora e desenvolvam o raciocínio e a criatividade”.
(Gérbera)

“Brincadeiras cantadas, brinquedos pedagógicos e brinquedos disponíveis em sala”. (Celósia)

“Amarelinha, bate e corre, estátua, amassar papel para cobrir um abacaxi...”. (Centáurea)

“Uso de lego, massa de modelar, brincadeira de cantar, adivinhas...”.
(Antúrio)

“Quebra-cabeça, brinquedos pedagógicos da escola, lego, tampinhas de pets, material feito com sucata”. (Flox)

“Quebra-cabeça, lego, massa de modelar”. (Estrelícia)

“Brinquedos: bonecas, carrinhos, lego entre outros. Brincadeiras: casinha, desfile...”. (Delfin)

“Lego, massinha de modelar, quebra-cabeça, música”. (Bouvardia)

“Lego, quebra-cabeça, massinha, músicas, livros”.

Cada docente exemplificou quais materiais se fazem presentes durante a rotina em sala de aula, categorizando entre jogos, brinquedos, brincadeiras e materiais concretos. A partir desses exemplos, podemos considerar que os docentes reconhecem o uso dessas ferramentas pedagógicas em sala de aula e as utilizam como recurso dentro de um processo de aprendizagem.

Buscando ampliar ainda mais o conceito e a utilização das atividades lúdicas como importante recurso pedagógico na prática pedagógica, os interlocutores responderam quais os aspectos positivos e desafiadores na utilização das atividades lúdicas em sala de aula. Todos os interlocutores encontram pontos positivos na utilização de atividades lúdicas, e sete participantes relataram pontos desafiadores.

Como pontos positivos obtivemos os seguintes posicionamentos:

“Enriquece a prática diária (trabalho pedagógico), facilita a compreensão e assimilação por parte dos alunos, tornando as aulas mais prazerosas”. (Gérbera)

“São nessas horas de envolvimento que as crianças podem experimentar, simular, conhecer objetos, sentimentos, limites e realizar as mesmas ações repetidas vezes, entre tantas outras coisas”.
(Imbuía)

“Auxiliam no processo de desenvolvimento cognitivo, social, afetivo”.
(Celósia)

“São atividades reais que estabelecem relações imaginárias”.
(Centáurea)

“Desenvolvimento global da criança: melhora a aprendizagem, imaginação...”. (Antúrio)

“Oferecer à criança momentos de aprendizagem de forma prazerosa”.
(Acácia)

“Desenvolvimento das linguagens; aperfeiçoamento das competências com vistas à alfabetização”. (Figueira)

“As mesmas desenvolvem o raciocínio, a convivência entre colegas, a resiliência, a cooperação”. (Flox)

“Aprender brincando”. (Estrelícia)

“É por meio das atividades lúdicas que as crianças iniciam um processo de representação do cotidiano entre experiências atuais e passadas, originando novas interpretações e reprodução do real, de acordo com suas afeições, necessidades e desejos”. (Delfin)

“Interação entre os estudantes”. (Bouvardia)

“Melhor interação com os colegas, com a professora e grande desenvolvimento motor e psicomotor”. (Cravina)

Foi unânime a aceitação do uso de ferramentas lúdicas como positivas no ambiente escolar. Pudemos constatar, nas respostas, que os participantes da pesquisa reconhecem essas atividades como importantes instrumentos no processo de construção de conhecimento, auxiliando no desenvolvimento do raciocínio, na cooperação, nas interações sociais, no reconhecimento de limites, entre outros aspectos.

Vale ressaltar, porém, que o lúdico não é a única alternativa para a melhoria na interação ensino-aprendizagem, mas é uma ponte que auxilia na melhora dos resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças.

O desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, seu aprendizado, ocorrem quando ela participa ativamente: seja discutindo regras do jogo, seja propondo soluções para resolvê-los. É de extrema importância que o professor também participe e que proponha desafios em busca de uma participação coletiva, buscando desenvolver o potencial de cada criança.

O primeiro passo foi dado, o reconhecimento, por parte dos docentes, da relevância do uso de ferramentas lúdicas como recurso pedagógico, agora só nos resta confiar e acreditar que essas práticas realmente acontecem no dia a dia de sala de aula.

Quanto aos aspectos desafiadores:

“O ponto negativo é muito mais trabalhoso, quando bem planejado”. (Celósia)

“Limitação de espaço em sala...”. (Antúrio)

“Empolgação exagerada de alguns, que poderá interferir no andamento da atividade”. (Figueira)

“Em princípio desencadeiam desentendimentos, competição, pequenos conflitos que são logo sanados”. (Flox)

“Certas crianças resistem em fazer atividades escritas, só querem brincar”. (Estrelícia)

“Empolgação demasiada dos estudantes, às vezes atrapalha”. (Bouvardia)

“Às vezes alguns alunos se empolgam muito e acabam se dispersando e dispersando os outros”. (Cravina)

Dentre os pontos destacados como desafiadores, o que se evidenciou mais é a falta de controle dos professores sobre seus alunos, gerando uma inquietação e empolgação durante as atividades propostas, acarretando certo desconforto pelos professores frente à atividade. Segundo Antunes (2007, p. 142-143):

A desobediência é absolutamente normal em uma criança que se desenvolve.

Ocorre em graus variados, de acordo com a personalidade de cada uma e, na maioria das vezes, *a criança não a encara da mesma maneira que o adulto o faz.* [...]

Bons pais e bons professores não são os que encorajam e condicionam “bons comportamentos” e a passividade, mas os que, ao enfrenta-los, descobrem que têm diante de si uma criança inteira e saudável que busca progressivamente modelar suas ações.

Antunes (2007) não nega a existência de crianças que por mais que pais e professores desenvolvam um trabalho interventivo, consigam, de fato, controlar seus comportamentos impulsivos. Para esse autor:

Boas escolas de educação infantil não rotulam crianças de “bem” ou malcomportadas”, antes buscam saber o que ocasiona o mau comportamento, tentando identificar o problema antes de resolvê-lo. (ANTUNES, 2007, p. 144).

É consenso sobre a importância do desenvolvimento de atividades lúdicas para o desenvolvimento global das crianças, mas em nenhum momento se mencionou sobre sua aplicabilidade, se era considerada de fácil aplicação. O brincar faz parte do dia a dia infantil, mas se pensar em atividades que promovam o prazer, a alegria, considerando cada indivíduo como único, em uma realidade de escola pública com 24 crianças em cada sala, não é tarefa fácil. Requer um planejamento e uma compreensão um pouco mais aprofundada sobre o tema, para que os objetivos fiquem claros durante a elaboração dos planos de aula e durante o desenvolvimento com as crianças, para que essas atividades propostas não se tornem apenas momentos para ocupar os pequenos.

O professor precisa criar situações onde essas crianças possam expressar seus sentimentos e anseios, e durante as brincadeiras “a criança elabora conflitos e ansiedades, demonstrando ativamente sofrimentos e angústias que não sabe explicar”. (ANTUNES, 2007, p. 31).

Os posicionamentos até aqui relatados foram baseados em informações colhidas através de um questionário, com opiniões próprias e conceitos

construídos dentro de uma formação pedagógica percorrida por cada interlocutor da pesquisa. Assim, cada indivíduo pode contribuir com seu ponto de vista sobre o tema pesquisado, trazendo suas considerações, frustrações e anseios na busca de uma prática pedagógica voltada à realidade dos estudantes.

Para Lüdke e André (1986, p. 25):

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito da sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros.

Concordando com a ideia desenvolvida pelas autoras, cada indivíduo carrega consigo uma forma particular de interpretar e de avaliar sua atuação dentro de um contexto social, fazendo-se necessário, nesse momento, uma visão de pesquisadora observadora como interlocutora da pesquisa.

3.3 Um Outro Olhar: A Observação

Dentro de um contexto da SEEDF o espaço e tempo das coordenações pedagógicas constituem-se, segundo Fernandes (2007), um importante meio de educação continuada, com momentos de reflexões e “desenvolvimento profissional com vistas a uma educação de qualidade social”. (p.73).

Considerando o cenário atual, a coordenação pedagógica dentro da rede de ensino público do DF possui uma estrutura que contempla a jornada ampliada de 5 horas de aula para o aluno e quinze horas semanais de coordenação pedagógica para os professores, divididos da seguinte maneira: Dois dias destinados à coordenação individual, fora do ambiente escolar (segunda-feira e sexta-feira); um dia para a coordenação coletiva (quarta-feira) e dois dias destinados à coordenação na própria escola (terça-feira e quinta-feira).

Durante as coordenações pedagógicas, cabe ao coordenador a função de articulador pedagógico, caracterizando os momentos de coordenações como espaço para troca de experiências buscando ter uma escuta sensível e um olhar

investigativo para traçar melhores caminhos por onde os docentes possam percorrer, ampliando, assim, as alternativas para um desenvolvimento da prática pedagógica com vistas a um ensino de qualidade.

Considerando o questionário aplicado como instrumento de pesquisa e, as respostas apontadas pelos interlocutores, poucos identificaram a coordenação pedagógica como um espaço de formação continuada, mas caracterizando a observação como instrumento para obtenção de dados, foram constatados momentos de formação continuada dentro do espaço e tempo da coordenação pedagógica.

Foram 06 (seis) momentos destinados à observação das reuniões de coordenação pedagógica, divididos em: 03 (três) momentos destinados às coordenações coletivas (quartas-feiras) e 03 (três) reuniões pedagógicas dos professores (terças-feiras e quintas-feiras).

As 03 (três) reuniões coletivas foram realizadas pela vice-diretora e pela diretora da escola, tanto no turno matutino quanto no turno vespertino. Os informes trazidos pela diretora eram de cunho administrativo: informes de circulares enviadas pela CRE, medidas que foram utilizadas para sanar alguma dificuldade na estrutura da escola que estavam gerando transtornos aos professores e alunos, entre outras. Já a vice-diretora abordou temas mais voltados à parte pedagógica, como: passeios extraclasse que estavam agendados, cronograma de atividades a serem desenvolvidas pelos professores em homenagem ao dia das crianças, informativos sobre preenchimento de diário, entre outras.

Nos outros 03 (três) momentos de reuniões pedagógicas, a coordenadora esteve mais atuante nas reuniões que ocorreram no turno matutino. Na maior parte do tempo, os professores desenvolveram suas atividades de maneira individual, fazendo planejamento, preenchendo diários, montando atividades para serem utilizadas com as crianças.

Durante as observações, poucos foram os momentos em que a coordenadora fez um trabalho interventivo junto aos professores, buscando observar suas fragilidades e potencialidades para pensar em estratégias que pudessem ajudar esses profissionais em sua prática diária, mas ocorreram. Em um desses momentos, alguns professores, principalmente, aqueles que estavam

estreado na educação infantil, sinalizaram dificuldade em como desenvolver as propostas curriculares dentro de sala.

Esses profissionais queriam “atividades” prontas que pudessem aplicar às crianças, atividades essas onde as crianças apenas reproduziriam comandos. Para Antunes (2012, p. 29-30):

O cérebro humano não aprende de uma única maneira, e por esse motivo o professor necessita empregar em todas as oportunidades a **aprendizagem significativa**, eliminando atividades que conduzam a uma aprendizagem mecânica.

A *aprendizagem significativa* é o processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. À *aprendizagem significativa*, assim, se contrapõe a *aprendizagem mecânica* ou automática, quando, nesta última, as novas informações são adquiridas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva.

Defendendo a ideia, aqui trazida, por Antunes (2012), a coordenadora buscou desenvolver com esse grupo de professores momentos de reflexões através de textos que abordassem essa temática, procurou demonstrar outros recursos que pudessem ser utilizados em seus planejamentos diários através da troca de experiências com outros profissionais com mais experiência em educação infantil, enfim, procurou fazer do momento de coordenação um espaço privilegiado de aprendizagem contínua.

Esses profissionais participaram de todos os momentos propostos, o que ocorreu em dois encontros de coordenação pedagógica, sinalizando compreender o que ali estava sendo desenvolvido. Por fim, a coordenadora informou que as atividades que foram propostas por eles para que fossem tiradas cópias, onde seriam trabalhadas com as crianças, não caberia dentro de uma proposta curricular para a educação infantil, onde as *aprendizagens significativas* sobressaltam à uma abordagem mecânica.

Com o passar dos dias, constatamos que o momento de reflexão realizado com os professores, a abordagem utilizada, não surtiu o efeito esperado, já que esses se reuniram e tiraram cópia das atividades a serem desenvolvidas com as crianças fora do ambiente escolar.

Para Gatti (2003), os idealizadores de projetos que visam ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas através da formação continuada, acreditam que ofertando cursos e estimulando a participação dos

agentes educacionais produzirão efeito quase que instantâneo em suas práticas diárias, mas a realidade constatada é outra.

Não basta apenas ofertar cursos e “forçar” a participação desses profissionais imaginando uma mudança imediata em sua prática pedagógica. Ainda citando Gatti (2003), dentro dessa perspectiva:

As limitações dessa concepção têm sido tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social, que chamam a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudança cognitiva, de práticas, de postura, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura do grupo. (p.192).

Durante as observações em momentos de coordenação dos professores, observou-se que a maioria dos profissionais se fazem presentes em todos os dias destinados à essa prática, mas em sua maioria desenvolvendo atividades individuais, como: preenchimento de diários, elaborações dos relatórios individuais dos estudantes, planejamento das atividades. Nos momentos de interação entre os professores, estes eram feitos dentro de um laço de afinidades, onde os professores trocavam experiências, planejavam juntos somente com um professor que mais se identificava.

Os momentos em que todos estavam envolvidos em um mesmo assunto eram durante as coordenações coletivas, momentos esses onde as informações referentes ao andamento da escola, como um todo, são transmitidas aos professores, como: circulares enviadas da CRE, definições de datas para reuniões pedagógicas entre pais e professores, atividades extraclasse, informativos no geral.

Dentro do contexto do questionário aplicado, das respostas obtidas e das observações realizadas, é essencial que a equipe gestora, juntamente com a coordenadora, elaborem um plano para tornar os momentos de coordenação pedagógica um espaço privilegiado de aprendizagem contínua e fazer com que todos os professores reconheçam esse espaço como lócus de aprendizagem,

integrando todos os agentes educacionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trilhar o caminho da pesquisa não foi tarefa fácil, e chegar ao fim de uma meta traçada não significa o término de uma jornada, mas sim, a possibilidade de buscar um novo caminho, um percurso que poderá revelar novas descobertas, trazer novas perspectivas de um universo encantador que é a educação infantil.

No decorrer dessa pesquisa, buscamos identificar a visão de um grupo de profissionais, em seu local de trabalho, sobre a importância das ferramentas lúdicas como prática pedagógica eficiente no desenvolvimento global das crianças, analisando os subsídios que o Currículo em Movimento da SEEDF traz em apoio a essa prática e o reconhecimento, por parte desses profissionais, das reuniões de coordenação pedagógica como espaço e tempo para a formação continuada favorável à utilização de atividades lúdicas.

Compreender esse universo de acontecimentos e descobertas onde as crianças estão inseridas, requer comprometimento, amor, dedicação, empenho, curiosidade e vontade. Vontade de descobrir o que de melhor posso oferecer ao meu aluno, de que maneira posso (re)pensar minha prática pedagógica para fazer da aprendizagem um momento de prazer, onde as teias de conhecimentos, socialização, afetividade se entrelaçam criando um ambiente harmônico e agradável a todos os envolvidos nesse processo.

Reconhecer que os conhecimentos são mutáveis e que a prática pedagógica pode ser repensada considerando o contexto social que cada agente educativo está inserido, pode ser considerado um pequeno passo em uma escala nacional de educação, mas um grande salto dentro de um contexto de sala de aula. Compreender que posso mudar meus conceitos para beneficiar os alunos, pode estimular a busca por novas aprendizagens, descobrindo que “aquela” formação acadêmica não ficou só no passado, mas que pode, e deve ser continuada.

Os conceitos e posicionamentos apresentados pela maioria dos interlocutores da pesquisa demonstram uma visão superficial a respeito da formação continuada, acreditando que sua existência está vinculada a momentos destinados especificamente para esse fim, não enxergando os

momentos de coordenação pedagógica, dentro do espaço escolar, como um momento propício à formação continuada.

Considera ainda, momentos formativos, aqueles em há a presença de algum profissional 'habilitado academicamente' e selecionado para desenvolver o curso ou oficina, não identificando os momentos de interação entre seus pares durante as reuniões pedagógicas como um momento de formação continuada e nem a figura do coordenador pedagógico como esse formador habilitado.

Para que essa situação possa ser superada e os momentos destinados à coordenação pedagógica passem a ser reconhecidos como espaço e tempo para a formação continuada e o coordenador pedagógico como mediador dessa prática, é necessário que a equipe gestora, juntamente com os coordenadores, reconheçam a real função a ser desempenhada pelo coordenador dentro de uma instituição de ensino, para que esse agente educativo não seja identificado apenas como um bombeiro, em uma tentativa infinita de controlar o fogo.

Quando se fala em brincar, não é difícil encontrar adeptos que reconheçam a relevância desse tema no universo infantil, pois, de imediato, já fazem uma relação entre criança e brinquedo, caracterizando-os como indissociáveis, mas será que esse reconhecimento também ganha força dentro de um contexto educacional?

Pelos resultados apresentados, observou-se que os profissionais que participaram da pesquisa reconhecem e identificam as atividades lúdicas como ferramentas importantes dentro do processo de ensino e aprendizagem, identificando pontos positivos em sua utilização, como se pôde constatar em suas afirmações.

As políticas públicas pensadas para a educação infantil reconhecem a relevância das atividades lúdicas como práticas pedagógicas a serem desenvolvidas dentro de instituições educacionais, mas identificam que o uso dessas ferramentas ainda não se faz constante, como deveria ocorrer, dentro do ambiente educacional.

Podemos constatar esse fato teoricamente quando o Currículo em Movimento da SEEDF faz a abordagem do tema afirmando que: "Na Educação Infantil, não deveria ter tempo específico de brincar [...]". (BRASIL, 2014, p. 44). E podemos constatar empiricamente em um dos relatos trazido por uma

interlocutora da pesquisa, Estrelícia, quando afirma: “*Certas crianças resistem em fazer atividades escritas, só querem brincar*”.

O lúdico é uma prática importante no desenvolvimento global das crianças, e essa prática deve estar articulada com os conteúdos programáticos para cada modalidade de ensino, não sendo possível sua separação: agora é hora de estudar, agora é hora de brincar.

Muitos foram os percalços encontrados no decorrer da pesquisa, mas a satisfação em buscar um olhar crítico sobre uma realidade observada, compreender uma situação que se apresenta buscando suas potencialidades, como o reconhecimento das práticas pedagógicas como importante recurso pedagógico pelos pesquisados e, fragilidades que se desenvolvem dentro do espaço e tempo das coordenações pedagógicas, transforma sua perspectiva de ver o mundo, pois a maior arma agora nos pertence: o conhecimento.

Na busca em responder aos objetivos propostos para a pesquisa em tela, outras questões e direcionamentos foram surgindo, abrindo espaço para que outras pesquisas se desenvolvam para aprofundar os conhecimentos sobre a influência da formação continuada nas práticas pedagógicas e a real utilização de ferramentas lúdicas dentro do ambiente de sala de aula. Sendo assim, encerro essa pesquisa, mas não com a intenção de encerrar as discussões sobre a importância do lúdico como ferramenta pedagógica e os diversos aspectos relacionados à formação continuada dos profissionais da educação, mas com a intenção de contribuir para uma análise das reais práticas dos agentes educacionais do CEI-x a partir da visão de uma pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Educação infantil: prioridades imprescindíveis. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. Na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 7-14.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. A ciência como forma de conhecimento. Revista interdisciplinar de estudos da cognição, Rio de Janeiro, v. 8, ano 3, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/572/356>> acesso em 10 set. 2015.

BRANCO, A. U.; MACIEL, D. A.; QUEIROZ, N. L. M. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Paidéia, Ribeirão Preto, v.16 n.34, p. 169-179, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>> acesso em 06 jan. 2016.

BRASIL. Lei N. ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASÍLIA, DF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em movimento da educação básica: Educação Infantil. Brasília, 2014.

CRAVO, Alessia Costa de A. Brincadeiras Infantis: teorizando sobre sua importância. Revista Direcional Educador, São Paulo, SP, ano 5, ed. 50, p. 18-20, mar. 2009.

DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência. São Paulo: Atlas, 1985, p. 13-51.

FALSARELLA, Ana Maria. Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FERNANDES, Rosana César de Arruda. Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professores e coordenadores. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da língua portuguesa. In: _____. Dicionário da língua portuguesa On-line. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/ludico>>. Acesso em 6 out. 2015.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas para a formação continuada no Brasil na última década. Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, v.13,

n. 37, jan/abr. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006> acesso em 10 set. 2015.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1987, p. 104-133.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de administração de empresas, São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <www.scielo.org> acesso em 10 set. 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. Brincar pelo bem das crianças. Revista Direcional Educador, São Paulo, SP, ano 5, ed. 50, p. 6-11, mar. 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & sociedade, [S.l.], ano xx, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf> > acesso em 08 set. 2015.

LUCKESI, Sipriano. Ludicidade e formação do educador. Revista entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976> >. Acesso em 10 nov. 2015.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da animação. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Formação Continuada de Professores: entre o imprevisto e a profissionalização. Florianópolis: Insular, 2002.

NÓVOA, António. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009, p.25-46.

NUNES, Nadir Neves. O ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética. In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (Org.). A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1995, p. 105-129.

SOUSA, Simone Alves Carneiro de. Brincadeira é coisa séria: o lúdico na Educação Escolar. Brasília: Universidade de Brasília/Educação, 2005. (Dissertação de Mestrado).

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural. 2007. 154 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de

Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível em: < https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/souza_mabr_dr_mar.pdf > acesso em 15 set. 2015.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (Org.). Projeto Político-Pedagógico da escola. Uma construção possível. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 11-36.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 103-137.

APÊNDICE 1



Responsável pela pesquisa: SÂMIA MARIA NOGUEIRA DA SILVA ALVES

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, _____ diretora, responsável por esta unidade escolar, autorizo Sâmia Maria Nogueira da Silva Alves a realizar pesquisa nesta escola para elaboração de seu trabalho de conclusão de curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no corrente ano, desde que sejam esclarecidos aos participantes os objetivos e os procedimentos da pesquisa.

Será possibilitado à Sâmia Maria Nogueira da Silva Alves o acesso a esta instituição nos momentos de trabalho pedagógico, não sendo permitida a sua interferência no desenvolvimento das atividades sem que lhe seja solicitada.

Concordo com a publicação dos resultados da pesquisa em questão desde que não sejam utilizadas informações em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição, bem como sejam mantidos o sigilo e o anonimato da escola e dos interlocutores, se assim desejarem.

Brasília, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) Gestor(a) da Unidade Escolar