

DANIELA VASCONCELOS GOMES



**LUDICIDADE NA UNIVERSIDADE - ESTA RIMA COMBINA?:
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO LÚDICA TRANSDISCIPLINAR
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada como exigência do
Curso de Mestrado da Faculdade de Educação
da Universidade Federal da Bahia para
obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira Maheu
Co-orientador: Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi

Salvador
2008

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

G633 Gomes, Daniela Vasconcelos.
Ludicidade na universidade – esta rima combina? : uma experiência de formação lúdica transdisciplinar na formação inicial de professores / Daniela Vasconcelos Gomes. – 2008.
172 f.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Maria D' Ávila Teixeira Maheu.

Co-orientador: Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2008.

1. Formação de professores. 2. Ludicidade. 3. Transdisciplinaridade. I. Maheu, Cristina Maria D' Ávila Teixeira. II. Luckesi, Cipriano Carlos. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 370.71

DANIELA VASCONCELOS GOMES

**LUDICIDADE NA UNIVERSIDADE - ESTA RIMA COMBINA?:
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO LÚDICA TRANSDISCIPLINAR
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada como exigência do
Curso de Mestrado da Faculdade de Educação
da Universidade Federal da Bahia para
obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Data de aprovação: 23 de abril de 2008

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira Maheu
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Lucia Helena Pena Pereira
Universidade Federal de São João del-Rei

Salvador

2008

Dedico esta dissertação a todos os educadores e educadoras que buscam na educação uma re-conexão com a Vida. Em especial, aos 20 participantes desta pesquisa que permitiram a sua realização.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma das formas mais nobres de reconhecer que estamos todos interligados por “algo maior” que nos une. Portanto, aqui expresso inicialmente a minha sincera gratidão pela existência da grande Força Criadora que nos move sempre em busca de compreendermos nossos caminhos e nossas realizações neste planeta.

E ao longo destes caminhos, aqui olhados num espaço-tempo denominado ‘mestrado em educação’, expresso minha gratidão a tantas pessoas que de alguma forma, da sua forma, contribuíram para que a grande dança nesta roda fosse realizada.

Em primeiro lugar a minha eterna gratidão aos meus pais e à minha família, que sempre me acolhem com amor, incentivo, suporte, desafios e alegrias.

Meu agradecer sincero ao meu ex-companheiro, que em muitos momentos compartilhou desta jornada com os desafios a esta inerentes e um suporte especial.

Minha gratidão a todas as experiências transdisciplinares e as pessoas aí presentes que têm contribuído para a formação da Daniela de hoje, no contato com a arte, com a filosofia, com a espiritualidade, com a cultura. Dentre estes destaco o C.E.E.A.S – Centro de Estudos Exobiológicos Ashtar Sheran, o Instituto Röverich da Paz e Cultura do Brasil, o Instituto Íntegra, o Grupo Via Palco de Teatro e o querido grupo lúdico em São Paulo, importantes escolas na minha caminhada.

Agradeço aos meus amigos pela presença constante e fiel, incentivo e acolhimento em todos os momentos, trazendo muito crescimento e amor à minha vida.

Agradeço à Faculdade de Educação da UFBA e seu Programa de Pós-graduação, palco de tantas descobertas e suportes e a todos os seus professores, estudantes e funcionários com quem vivenciei os últimos anos, pela atenção, carinho e partilha de saberes.

Minha gratidão lúdica à minha querida orientadora, Cristina D’Ávila, sempre atuante em prol de uma educação de qualidade e humana e ao meu co-orientador Cipriano Luckesi, a quem agradeço a felicidade de ter me mostrado o mundo da ludicidade. Com ambos aprendi muito mais que fazer uma pesquisa e por isso agradeço à singularidade de cada um no meu caminhar.

Minha lúdica gratidão também ao GEPEL- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ludicidade, com tantas pessoas tão queridas e uma lúdica caminhada compartilhada.

Minha gratidão também a todos aqueles que foram e são meus alunos e professores ao mesmo tempo, além de colegas de profissão, numa constante troca de saberes no universo da educação e da ludicidade.

Ressalto por fim minha sincera e amorosa gratidão às 20 pérolas que com sua abertura de coração, mente e espírito permitiram que a pesquisa fosse realizada: os 20 licenciandos participantes desta experiência científica a quem serei eternamente grata por trazer à vida uma educação tal como acredito.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação [...]. Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético.

Paulo Freire

GOMES, Daniela Vasconcelos. **Ludicidade na universidade - esta rima combina?**: uma experiência de formação lúdica transdisciplinar na formação inicial de professores. 2008. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Orientador: Profa. Dra. Cristina Maria D’Ávila Teixeira Maheu. Co-orientador: Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi.

RESUMO

A presente pesquisa parte de uma atual realidade profissional docente em que professores se vêem diante de uma nova demanda epistemológica frente ao campo lúdico na educação. Numa visão mais restritiva, a ludicidade era considerada como um aspecto dissociado do indivíduo e assim levada à educação de forma mecânica e instrumental. Uma visão mais ampla e atual concebe a ludicidade como uma dimensão interna ao ser humano e assim prevê uma educação que considere aspectos internos e externos de uma vivência e de uma aprendizagem lúdica. Assim, no espaço da formação inicial de professores, a pesquisa propôs investigar como 20 estudantes de diferentes licenciaturas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) compreendem e significam uma formação lúdica a integrar essa nova concepção do lúdico, bem como analisar a repercussão dessa experiência formativa para os sujeitos da pesquisa e para a universidade. Com aportes teóricos fundados na ludicidade, na formação inicial de professores e na transdisciplinaridade, além de uma opção metodológica por uma “etnopesquisaformação”, configurei um curso de extensão em formação lúdica na Faculdade de Educação da UFBA, a fim de experimentar um caminho transdisciplinar em diálogo com essa mais ampla epistemologia lúdica e seu desenvolvimento no campo educacional. A pesquisa demonstra que uma formação lúdica nas perspectivas citadas é capaz de potencializar uma preparação de futuros profissionais docentes para lidar com uma concepção mais ampla de ludicidade na educação e na vida. Os licenciandos aí revelaram uma ampliação de saberes tanto em termos pedagógicos, como também em termos formativos e pessoais frente a esse campo. Também se constatou a inexistência de uma formação lúdica nos cursos de licenciatura pesquisados, o que demonstra uma séria lacuna na formação docente na atualidade.

Palavras-chave: Ludicidade; Formação Inicial de Professores; Formação Lúdica; Transdisciplinaridade.

GOMES, Daniela Vasconcelos. **Ludicity in University – does this rhyme match?:** an experience of a transdisciplinary ludic formation at the initial formation of teachers. 2008. 172f. Dissertation (Masters in Education) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Advisor: Profa. Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira Maheu. Co-advisor: Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi.

ABSTRACT

This research comes out of a current professional teaching reality in which teachers have been facing a new epistemological request concerning the ludic field in education. In a more restrictive view, ludicity used to be considered as a dissociated aspect from the individual and this way taken to education in a mechanical and instrumental way. A broaden and current view conceives it as an inner dimension of the human being and then previews an education which takes into consideration inner and outer aspects of a ludic living and learning. So, at the space of initial formation of teachers, the research set out to investigate how 20 students of different teaching formation courses at Federal University of Bahia (UFBA) would comprehend and establish a meaning to a ludic formation which would integrate this new conception of ludicity, and also to analyze the repercussion of the experience for the students and for the courses at UFBA. Under a theoretical support from the areas of ludicity, initial formation of teachers and transdisciplinarity, and a methodological option for the “ethnoresearch-formation”, I configured an extension course of a ludic formation at the Faculty of Education, experimenting a transdisciplinary way in a dialogue to the broaden view of ludicity and its development in the educational field. The research demonstrated at its end that a ludic formation under a transdisciplinary approach is capable of strengthening the preparation of future teachers in order for them to deal with a broaden conception of ludicity in education and in life. The students there revealed a broadening of knowledge either in terms of pedagogical issues of a ludic acting as also in formative and personal aspects considering the ludic field. Also, the research attested the absence of a ludic formation at the involved courses at UFBA, which shows to be a serious gap on the teaching formation field nowadays.

Key words: Ludicity; Initial Formation of Teachers; Ludic Formation; Transdisciplinarity.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Foto: “Primeiros Olhares”	12
Figura 2 - Foto: “Decidindo caminhos”	15
Figura 3 - Quadro representativo dos participantes selecionados ao curso de extensão	21
Figura 4 - Quadro síntese do contexto dos participantes	21
Figura 5 - Foto: “Diálogos”	30
Figura 6 - Foto: “As primeiras rodas”	68
Figura 7 - Foto: “Descobrir e revelar na FACED”	98
Figura 8 - Foto: “Após rodas lúdicas...”	130

SUMÁRIO

01	OLHARES INICIAIS – Da introdução	12
02	OLHAR EM DIREÇÃO AO CAMINHO – Do mapa da pesquisa	15
2.1	QUEM OLHA O QUÊ?- DA IMPLICAÇÃO DA PESQUISADORA E DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA	15
2.2	A IMPORTÂNCIA DO OLHAR- DA JUSTIFICATIVA	17
2.3	QUEM OLHA JUNTO? - DOS SUJEITOS DA PESQUISA	20
2.4	E COM QUAIS OLHARES? -DO PERCURSO METODOLÓGICO	22
03	UM OLHAR PRÉVIO A COMPOR OUTROS OLHARES - Da fundamentação teórico-epistemológica	30
3.1	LUDICIDADE: DIÁLOGO DE VISÕES	31
3.2	LUDICIDADE E EDUCAÇÃO	40
3.2.1	Que perspectivas de educação?	40
3.2.2	A ludicidade na educação	42
3.3	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES HOJE: QUE DESAFIOS? QUAIS CAMINHOS?	47
3.4	FORMAÇÃO LÚDICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	53
3.5	TRANSDISCIPLINARIDADE	60
04	ENCONTRO DE OLHARES: CHEGANDO E SAINDO DA RODA - Do quadro inicial e final da formação lúdica	68
4.1	A PREPARAÇÃO DE UM NOVO ENCONTRO	70
4.2	ENCONTRANDO A LUDICIDADE E ESTA NA EDUCAÇÃO	72
4.2.1	Visões iniciais: ludicidade e educação	72
4.2.2	Visões finais: ludicidade e educação	77
4.3	UMA FORMAÇÃO LÚDICA ENCONTRA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	79
4.3.1	Percepções iniciais sobre uma formação lúdica	80
4.3.1.1	As expectativas trazidas	80

4.3.1.2	Os desafios percebidos	83
4.3.2	Percepções finais sobre uma formação lúdica	87
4.3.2.1	A significação e a extensão da formação	87
4.3.2.2	O professor / formador e sua atuação	90
4.3.2.3	O espaço de formação lúdica: a UFBA?	93
05	OLHANDO O CAMINHO: UMA FORMAÇÃO TRANSLÚDICA E TRANSLÚCIDA – Do processo formativo	98
5.1	SUJEITO: PRESENTE! – O INÍCIO DO PROCESSO	100
5.2	UMA RODA MULTIDIMENSIONAL: DIALOGANDO MÚLTIPLAS DIMENSÕES NUMA FORMAÇÃO LÚDICA	102
5.2.1	Interagindo diferentes níveis de percepção da Realidade	103
5.2.2	Integrando uma formação tridimensional: auto, hetero e ecoformação	105
5.2.3	Criando pontes entre Teoria e Prática	108
5.3	UMA RODA COMPLEXA: RECONHECENDO A COMPLEXIDADE INERENTE ÀS RELAÇÕES NUMA FORMAÇÃO LÚDICA	112
5.3.1	Construindo um vínculo multireferencial	113
5.3.2	Exercitando uma autonomia	118
5.4	UMA RODA VIVA: CONECTANDO UMA FORMAÇÃO LÚDICA AO HUMANO E À VIDA	123
5.4.1	Mediando conflitos com abertura, rigor e tolerância	123
5.4.2	Dançando além da formação lúdica: rumo ao humano	126
06	POR NOVAS RODAS-FORMATIVAS LÚDICAS – Da conclusão	130
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICES	146
	ANEXOS	168

1 OLHARES INICIAIS – Da introdução

“Então vou me ater às coisas simples, mas que tiveram um grande efeito, como o olhar [...]” (Simone)



Fig.1 – Extensão em Formação Lúdica “Primeiros olhares”. 2006

O olhar, uma das vias de contato com a realidade, se dá não somente com os olhos, mas com os sentidos por inteiro: corpo-mente-coração-espírito. Acontece por meio de uma história trazida que também integra tantos outros olhares. Encontra desafios que o novo à sua frente traz, e por uma expressão de singela curiosidade, tenta compreender o mundo-vida, a explorar o des-conhecido e assim chegar mais perto na grande roda humana que gira e aspira constantemente a novas descobertas.

Assim também caminho na presente pesquisa, em meio a olhares e rodas que giram, em busca de compreender o que me inquieta, o que me convida a des-cobrir, pelo meu olhar, o mundo-vida. E aqui o que me inquieta me leva a olhar uma formação lúdica de professores em formação inicial numa perspectiva transdisciplinar, a partir de seus próprios olhares. Numa ‘meta formação’, um curso de extensão para 20 licenciandos da Universidade Federal da Bahia (UFBA) se configura como palco do des-velar desta multiplicidade de olhares, no qual procuro compreender a experiência e sua relevância para os sujeitos envolvidos, bem como para a formação inicial de professores nesta Universidade.

A princípio procuro empreender e compreender esta experiência de formação lúdica com alguns suportes básicos: a minha experiência em educação formal e não formal na formação lúdica de professores, além da pesquisa que tenho feito sobre o tema há alguns anos. Alio a experiência a um suporte inicial e contínuo de fundamentação teórico-epistemológica, através dos pilares: ludicidade, formação inicial e lúdica de professores e

transdisciplinaridade, a compor olhares iniciais para adentrar na experiência do curso de formação, e para tanto conto com um diálogo com autores significativos destas áreas do saber, dentre os quais se destacam: (LUCKESI, 2000, 2002, 2004); (FRIEDMANN, 2006); (MATURANA E VERDEN-ZÖLLER, 2004); (SANTOS, S. 2001); (BROUGÈRE, 2004); (HUIZINGA, 2005); (ÁRIES, 1981); (KISHIMOTO, 1998).

Para discutir sobre a formação inicial de professores ressalto: (NOVOA, 2002); (CHARLOT, 2005); (MATURANA; REZEPKA, 2003); (GUIMARÃES, 2005); (IMBERNÓN, 2005); (DELORS, 2001); (TARDIF, 2005); (LIBÂNEO, 2006); (D'ÁVILA, 2007); (PIMENTA, 2002); (CANDAU, 2003); (PINEAU, 2005).

Enquanto que os principais teóricos a fundamentar minhas idéias sobre formação lúdica de professores são: (DUARTE Jr., 2004); (KISHIMOTO, 1996b); (PORTO, 2002); (MEC, 1998); (SANTOS, 1997, 2000, 2001); (CHARLOT, 2005); (D'ÁVILA, 2007); (MATURANA, 2003); (FORTUNA, 2001); (FRIEDMANN, 2006); (MOYLES, 2006).

Finalmente considerando a transdisciplinaridade, me baseio em: (NICOLESCU, 1997; 2000; 2002); (BARBOSA, 2005); (MENSAGEM VITÓRIA-VILA VELHA, 2005); (MORIN, 2000); (CIRET, UNESCO, 1997); (SOMMERMAN, 1997; 2005a; 2005b).

Sigo então por caminhos muitas vezes descobertos e criados no próprio processo de caminhar, percursos de construção coletiva, com as subjetividades a concretizarem uma formação significativa, em que a ludicidade e a transdisciplinaridade puderam num belo diálogo trans-formar numa formação lúdica transdisciplinar de professores em sua formação inicial. Esse trajeto carrega a premissa da possibilidade de interagir aspectos subjetivos e objetivos numa formação lúdica de professores, e assim adentro o caminho que me levaria a surpresas inimaginadas de danças e olhares.

Diante deste caminho, convido o leitor para com seu olhar integrar e dialogar com os múltiplos olhares aqui existentes. A cada momento significativo esse convite é renovado, para que participe constantemente da grande dança. E para guiar esta leitura científico-literária, apresento uma breve descrição de momentos-chave apresentados nos seis capítulos que compõem a presente pesquisa.

No primeiro capítulo, apresento o caminho da pesquisa em que se fazem presentes a minha implicação como pesquisadora, a motivação e justificativa para esse olhar, além dos sujeitos que o compõem. Para tanto, delinheiro opções metodológicas, além de instrumentos e técnicas de pesquisa capazes de me auxiliar no caminho.

No segundo capítulo, o leitor pode interagir com um diálogo de visões sobre temas afins e centrais numa investigação como esta, propiciando um olhar sistematizado de

fundamentação teórico-epistemológica a percorrer a pesquisa e os capítulos aqui organizados. São saberes que me propiciam olhar novos horizontes sobre a ludicidade, esta na educação, o contexto de formação inicial de professores hoje, uma formação lúdica no âmbito da formação inicial, além da transdisciplinaridade como suporte a olhares mais amplos.

Já no terceiro capítulo, faço um convite especial ao leitor para então adentrar a primeira roda dançada, em que as visões iniciais e finais dos licenciandos sobre a experiência da formação lúdica configuram dois palcos preparados para receber uma compreensão de como entram e de como saem desta roda-formação. Aqui as expressões coreográficas dos licenciandos nos conduzem durante a dança, ou seja, descreverei suas visões iniciais e finais sobre a formação lúdica através de suas próprias falas, estas expressas em termos de encontros com a ludicidade, que encontra a educação e que gerando uma formação lúdica vai ao encontro de uma formação inicial de professores.

No quarto capítulo o convite é para que o leitor se aproxime mais da roda e dance também mais perto para compreender o processo que moveu os licenciandos-dançantes do palco inicial ao palco final. Analisarei, então, o processo de formação lúdica de cunho transdisciplinar desenvolvido no curso de extensão e o que este gerou em termos de percepções para os licenciandos e de repercussão para estes e para a UFBA.

No quinto e último capítulo, findada a grande dança, convido o leitor a um estado de quietude e escuta em que apresento de forma mais direcionada, ao dançar junto aos licenciandos, o meu olhar de pesquisadora à compreensão desta pesquisa, ensaiando conclusões para que novas danças venham a acontecer e novas rodas lúdicas de formação possam Oxalá se configurar na formação inicial de professores nesta Universidade.

2 OLHAR EM DIREÇÃO AO CAMINHO – Do mapa da pesquisa



Fig. 2 – Extensão em Formação Lúdica “Decidindo caminhos.” 2006

Que caminhos dão suporte à realização desse olhar ludo-investigativo? Quem se propõe tal olhar e o que nessa realidade o provoca? Que outros olhares integram e dialogam com o seu? E que caminhos são delineados para que os mesmos se concretizem e gerem novas descobertas? Neste primeiro momento, olhemos então, juntos, o que o caminho aponta, instiga e propõe.

2.1 QUEM OLHA O QUÊ? - DA IMPLICAÇÃO DA PESQUISADORA E DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

Minha atuação docente, há mais de dez anos, tem se pautado numa crescente valorização dos componentes ‘prazer’, ‘bem-estar’ e ‘alegria’ associados à construção do conhecimento no processo educacional, por acreditar que uma educação vivenciada com a presença destes elementos, interna e externamente, torna-se mais saudável e significativa.

Tal atuação docente tem se configurado por etapas de experiências como professora da língua inglesa, educadora e coordenadora pedagógica em projetos sociais de educação não-formal, atriz, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL)¹, espaços em que tenho ampliado vivências, concepções e a validação sobre a

¹ Grupo de pesquisa vinculado ao programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação-Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia-FACED/UFBA.

importância de uma prática educativa lúdica como um caminho para um desenvolvimento humano integral.

Nos últimos quatro anos, ao desenvolver pesquisa sobre educação e ludicidade, deparei-me com uma inquietação que diz respeito a essa relação na formação de professores, o que reflito em artigos publicados em coletâneas do GEPEL (GOMES, 2004, 2007) e procuro aprofundar como tema da presente pesquisa: a formação lúdica de professores.

O histórico da ludicidade na educação mostra em determinada época uma ênfase em práticas focadas apenas na utilização instrumental de atividades lúdicas, como meios para relaxamento, diversão ou aprendizado de conteúdos, o que certamente trouxe benefícios dentro de um olhar que valorizava apenas o aspecto cognitivo da aprendizagem. Mais recentemente, alguns autores, com destaque para (LUCKESI, 2000, 2002, 2004) e (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004), têm atestado a ludicidade como um fenômeno também interno do sujeito e possível permeador de qualquer atividade desenvolvida, evidenciando que uma prática educativa lúdica pode estar vinculada a um ser-educador lúdico, ampliando a visão de ludicidade e sua contribuição para o desenvolvimento humano e educacional.

Por se tratar de um olhar mais recente sobre a ludicidade, considero natural, além de um desafio para os professores, a dificuldade de incorporar esse segundo aspecto da ludicidade em si e em sua prática, devido tanto a uma formação de caráter majoritariamente instrumental, como a uma lógica educativa ainda vigente que corrobora com a antiga forma de olhar e atuar com o lúdico.

Acredito, no entanto, que tal dificuldade e desafio tenham um espaço legítimo para serem desvelados, refletidos e transformados: o espaço de formação inicial de professores, o que nos leva a caracterizar a problemática desta pesquisa : como licenciandos da Universidade Federal da Bahia (UFBA) co-constroem, vivenciam e compreendem um processo de formação lúdica, sob uma ótica transdisciplinar.

Assim me debruço sobre o objeto de investigação desta pesquisa: um processo de formação lúdica de estudantes de licenciatura, aqui referidos como licenciandos, no seio da Faculdade de Educação da UFBA (FACED), buscando o diálogo entre aspectos subjetivos e objetivos de uma formação lúdica.

Para que se compreenda o que propõe esse diálogo, apresento uma metáfora da frase que antecede muitas brincadeiras: “1,2,3 e já”, refletindo a integração entre vivência interna lúdica e prática educativa lúdica do professor. Relaciono o “1, 2, 3” com o predomínio de aspectos mais internos de preparação da brincadeira, caracterizados pelo contato com os

próprios pensamentos, sentimentos e emoções do brincante, simbolizando a vivência interna da ludicidade do professor; e o “já” como o momento de ação, interação e atuação mais externamente verificada, caracterizando, portanto, a prática educativa lúdica, materializada a partir do contato interno.

Considerando estes dois movimentos - experiência interna e externa - como indissociáveis e complementares, aposto numa pesquisa sobre como os licenciandos vêm um processo de formação lúdica que inclua e ponha em diálogo esses dois movimentos.

Com a realização desta pesquisa pretendo constituir e aprofundar mais um espaço-tempo de aprendizagem sobre educação e ludicidade, desta vez intervindo e contribuindo diretamente para com a produção de conhecimento sobre uma formação lúdica inicial de professores. E o olhar sobre este espaço-tempo parte de uma motivação.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO OLHAR - DA JUSTIFICATIVA

A ludicidade tem se firmado cada vez mais no campo científico como capaz de contribuir para uma educação saudável, harmônica e eficaz. A neurociência hoje sustenta o que alguns teóricos já postulavam: o importante papel das emoções para a aprendizagem, só que agora identificando no sistema cerebral a ligação entre emoção e cognição. E é aí que a ludicidade vem ganhando mérito científico nos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem por envolver situações que em geral estimulam as emoções como motivação, alegria, envolvimento, fazendo com que a aprendizagem aconteça de forma mais significativa. (SANTOS, 2001)

Os cursos de formação de professores - esses atores importantes do processo educacional - se caracterizavam, e ainda alguns se caracterizam, por desconsiderar esta integração, seja pela inexistência de uma disciplina-espaço-tempo específica para a formação lúdica do educando, seja com uma abordagem do tema apenas de forma conceitual e instrumental no fazer pedagógico, mais uma vez privilegiando somente uma apreensão racionalista e desvinculando os aspectos subjetivos dos objetivos, ambos potencialmente presentes numa prática educativa lúdica.

Tal contexto se explica por uma herança de fragmentação do olhar o mundo e conseqüentemente a educação, a partir da qual o professor, quando considerado um transmissor de informações, não precisaria vivenciar em outras dimensões, que não a “cognitiva”, o que seria apenas transmitido conceitualmente aos seus alunos. Esta herança é fruto da lógica excludente já mencionada que leva em consideração apenas um nível de

realidade e valida apenas um nível de apreensão e contato com a mesma: a cognitiva, no seu sentido mais mecanizado, fruto da herança advinda de nossa tradição iluminista de ensino e educação.

Já numa concepção de professor como aquele que intermedeia processos de relações com saberes (CHARLOT, 2001), envolvendo a si próprio e aos educandos, ele também precisa vivenciar os processos em si mesmo, e para isso precisa ter em sua formação o experimentar das relações com a aprendizagem nas diversas dimensões: corporal, cognitiva, afetivo-emocional, social, política e transcendente, ou seja, precisa vivenciar uma formação integral, transdisciplinar.

Acredito que, quando se fala em uma prática educativa lúdica que traga para a educação um sentido mais conectado à vida em todas as suas dimensões, é essencial que futuros professores vivenciem a ludicidade em si e entre seus pares, experimentando, sentindo, refletindo, e aí então se tornando fortalecidos em transformar seu sentir, pensar e agir numa prática educativa mais lúdica.

É comum encontrarmos professores que desenvolvam mecanicamente atividades ditas lúdicas em suas aulas, e menos freqüente encontrarmos aqueles que tenham uma prática educativa refletida por sua própria vivência lúdica. Muitas vezes o professor utiliza-se de técnicas e métodos rotulados de lúdicos, inexistindo aí uma atitude pessoal e profissional lúdica que permeie o direcionamento desses métodos.

Em recente pesquisa de Mestrado realizada por Santos, M. (2005) abordando o papel da afetividade e do lúdico na aprendizagem, a autora constatou o reconhecimento pelos próprios professores pesquisados da sua não preparação para “atuar” com o lúdico em sala. Os professores afirmaram, de acordo com os resultados da pesquisa, não se sentir capazes de “dar conta” de uma aula que incluísse o lúdico, o que para eles geraria desordem, desatenção etc.

A partir de meu contato com aprendentes em cursos de formação de professores, verifico, na fala de muitos, o desejo de vivenciar e propiciar uma prática educativa lúdica. No entanto, os mesmos sustentam algumas barreiras para atuarem de tal forma: alguns se sentem “inaptos” a lidar com a ludicidade no processo educativo; outros se queixam em não terem recebido uma formação para tal prática; outros ainda remetem às dificuldades impostas pelo contexto cotidiano em que atuam o não suporte para o desenvolvimento da ludicidade. Entretanto, observo como um dos maiores entraves à efetivação de uma prática lúdica a ausência de contato de professores com sua própria ludicidade.

Porto (2002, p.152, grifo nosso) ressalta a importância deste contato: “[...] é necessário que, além de conhecer o significado do brincar para o desenvolvimento **da criança**, o

professor brinque.” ‘Que o professor brinque’ sugere a imersão deste em sua própria ludicidade, através do estímulo ao experimentar desde seu processo de formação inicial, em que teoria e prática, cognição e emoção, e outros tantos pares destituídos de sua parceria sejam conciliados, permitindo ao professor aprender através do seu próprio movimento.

As condições de trabalho dentro de um contexto sócio-político-econômico no qual o professor hoje vive, com um quadro de crise identitária e desvalorização profissional, aliados a uma já estabelecida e enraizada concepção filosófica mais racionalista, demonstram o desafio que é atuar de forma lúdica, contemplando a realidade objetiva. Ao mesmo tempo, as condições dessa realidade se mostram como propulsoras do desejo de transformá-la, na busca de uma educação e uma vida mais saudável, encontrando na ludicidade um dos caminhos para tal empreitada.

Possivelmente, uma das causas dos desequilíbrios físicos, emocionais e psíquicos vivenciados por muitos professores ultimamente seja o distanciamento entre sua atuação docente e o contato com sua própria ludicidade e o que esta propicia.

Como espaço formal de formação de professores, a FACED possui, em alguns níveis, um histórico de valorização e inclusão de uma formação lúdica no processo formativo de seus estudantes. Atesta esta afirmação a existência de um respeitado grupo de pesquisa vinculado ao programa de pós-graduação da instituição, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade- GEPEL, ativo desde o ano 2000, que tem realizado constantes pesquisas, eventos e publicações na área de Ludicidade e Educação; assim como a oferta recente, em 2006.1 do componente optativo da pós graduação: Arte, Ludicidade e Formação do Educador.

Na graduação, entretanto, ainda é incipiente a preocupação com a formação lúdica dos graduandos, principalmente nos últimos quatro anos. O curso de pedagogia oferecia em sua matriz curricular o componente optativo “Educação e Ludicidade”, o qual, porém, teve sua última versão ocorrida somente no primeiro semestre do ano de 2004, demonstrando uma irregularidade no oferecimento da disciplina aos estudantes de pedagogia e principalmente aos licenciandos dos demais cursos da UFBA. Recentemente na última modificação curricular na FACED a mesma foi retirada do quadro de disciplinas optativas, e então incluída em caráter de ‘estudos especiais em educação’ a disciplina Ludopedagogia I, que também não está sendo ofertada.

Como licencianda em Letras, entre os anos de 1998 e 2001, cursando disciplinas na Faculdade de Educação da UFBA, pude constatar a ausência de uma formação lúdica para licenciandos de outras áreas que não a de pedagogia em processo de formação inicial, o que analiso em artigo publicado em coletânea do GEPEL (GOMES, 2004).

Dentro desse contexto cabe uma investigação no sentido de se tentar compreender como aprendentes oriundos de diversas licenciaturas da UFBA co-constroem, vivenciam e compreendem uma formação lúdica, em sua formação inicial, que contemple aspectos subjetivos e objetivos, pois creio na construção desta compreensão pelos mesmos como um importante passo formativo para uma atuação docente lúdica.

Em suma, esta pesquisa justifica-se ao propor uma investigação e intervenção diretamente na raiz do problema levantado: se a formação inicial de professores é um espaço legítimo para se promover uma formação lúdica numa ótica mais integrada, possibilitando uma preparação dos aprendentes para lidar com a ludicidade na educação, faz-se necessário investigar como estes, também autores desta formação, ao co-construírem-na, a compreendem e a significam.

E para tal lanço sobre esse escolhido espaço-tempo um olhar ampliado - objetivo geral - a analisar para melhor compreender como licenciandos da UFBA co-constroem, vivenciam e compreendem um processo de formação lúdica numa perspectiva transdisciplinar, em sua formação inicial. Além deste, me pauto em olhares também focados – objetivos específicos: a realizar intervenção através de curso de extensão em formação lúdica para licenciandos da UFBA, em que estes sejam sujeitos de sua própria formação; a investigar como os sujeitos da pesquisa compreendem essa formação lúdica; a analisar a repercussão desta formação para os sujeitos, bem como para a formação inicial de professores na UFBA. Sem perder de vista o fato de que nunca, nunca, olhamos sozinhos.

2.3 QUEM OLHA JUNTO? - DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Um grupo de 20² licenciandos³ de diferentes cursos de licenciatura da UFBA, matriculados em disciplinas da FACED, foi selecionado, via processo seletivo formal, para participar do curso de extensão: “Formação Lúdica- A ludicidade na formação docente”, este configurando-se como campo de pesquisa.

Segue um quadro representativo sobre os licenciandos selecionados, o que será melhor abordado no segundo capítulo, no qual descrevo o processo seletivo do curso:

² Dos 20 participantes, dois deles: Karina de Oliveira M.de Araújo e Marcos Affonso R.de Castro não puderam, por motivos pessoais, concluir o curso, o que nos causou um grande pesar, tanto por suas ausências que nos marcaram com suas singularidades, como pela lacuna de dois espaços tão desejados por tantos estudantes da UFBA. Ainda assim, optamos por incluir suas contribuições nessa pesquisa enquanto presentes ao longo do processo.

³Devo salientar que os participantes concordaram formalmente com a divulgação dos seus nomes nesta pesquisa (vide modelo da carta em anexo, a qual todos os participantes assinaram).

Participantes	Curso na UFBA	Ano de Ingresso	Sem. curso	Atuação no ensino (in) formal	Sexo	Idade
1.Amanda Baqueiro Moura	Lic. Ciências Natur.	2004	5º	Não	F	26
2.Ana Caroline da Paixão Almeida	Lic. Educ. Física	2003	7º	Não(fez estágio1ano)	M	24
3.Andréia de Araújo Guimarães	Lic. Ciências Natur.	2004	5º	Não (proj. 2 meses)	M	31
4.Cicleide Santana Limoeiro	Pedagogia	2006	2º	Não(aux.profªalfab.)	M	20
5.Daniela Sacramento de Jesus	Pedagogia	2006	2º	Sim(Esc.Comunit.)	M	21
6.Denis Souza Pinho	Lic. Educ. Física	2003	6º	Sim(2º Tempo)	H	25
7.Esmeralda Mª. Da S. N. Chagas	Pedagogia	2004	5º	Sim(estágio atual)	M	22
8.Géssica de Oliveira Aragão	Pedagogia	2005	3º	Não atua	M	19
9.Jacineide Arão dos Santos	Pedagogia	2004	5º	Não atua	M	24
10.Joilda Albuquerque dos Santos	Pedagogia	2005	3º	Sim(fez magistério)	M	30
11.Karina de Oliveira M.de Araújo	Pedagogia	2005	3º	Não atua	M	32
12.Kátia Sarai Bastos da Silva	Pedagogia	2005	3º	Sim(Esc.Particular)	M	----
13. Marcos Affonso R.de Castro	Lic. Dança	2005	4º	Sim(3ª idade)	H	26
14.Michele Nunes Costa Braga	Pedagogia	2005	4º	Não	M	23
15.Priscilla C. Gordilho S.de Mattos	Pedagogia	2003	7º	Sim(Esc. Privada)	M	22
16.Rodrigo Aguiar Von Flach	Lic. Matemática	2006	2º	Não	H	20
17.Rodrigo Almeida Garcia	Lic. Letras	2003	6º	Sim	H	27
18.Simone Rosa Ribeiro	Pedagogia	2004	5º	Não(Esc.Comunit.)	M	22
19.Vladimir Santos Oliveira	Lic. Artes Plásticas	2003	7º	Não(oficina ONG)	H	25
20.Wilton Emanuel Santos da Cruz	Lic. História	2006	2º	Não	H	20

Fig 3 - Quadro representativo dos participantes selecionados ao curso de extensão.

Cursos Nº - %	Ano ingresso Nº - %	Semestre em curso Nº-%	Atuantes no ensino Nº - %	Sexo Nº - %	Idade
Pedagogia: 11 / 55%	2003: 5 / 25%	Até IV: 10 / 50%	SIM: 08/ 40%	Feminino: 14 / 70%	Até 25: 13
	2004: 4 / 20%				
Outras licenciaturas: 9 / 45%	2005: 7 / 35%	Após V: 10 / 50%	NÃO: 12/ 60%	Masculino: 6 / 30%	Pós 26: 06
	2006: 4 / 20%				

Fig.4 - Quadro síntese do contexto dos participantes

2.4 E COM QUAIS OLHARES? - DO PERCURSO METODOLÓGICO

Crer para ver e Ver para crer. É com esta imagem inicial que gostaria de estabelecer o percurso metodológico a direcionar esta pesquisa. Crer - como ato totalmente implicado: a confiança, crença e, por que não, fé, na tentativa intencional de compreender e agir no *mundo-vida*. Fé que passa por um 'eu' existente, aquele que crê. Assim, crer, pressupondo a existência de um ser, é fator indispensável ao ver.

Nossa história pessoal nos leva a selecionar e conseqüentemente a ver determinados aspectos da realidade. Assim, as observações que desenvolvemos no dia-a-dia são influenciadas por essa história que é pessoal e coletiva. E se eu creio, direciono, atento e vejo, esse ver, por outro lado, me possibilita o “fazer ver” (MACEDO 2006, p.82). Ao ver, de forma implicada, articulo, desconstruo, crio e, a partir daí, compreendo e descrevo o que vejo.

Crer e ver: escolha e ação. Não necessariamente nesta ordem, em diversas ordens, a ampliar as percepções - perceber de ações - presentes nessa perspectiva, uma de tantas possíveis, a nossa, na “metodologia” do viver. Como se articulam o crer e o ver - nossas escolhas e ações por um caminho metodológico? Iniciemos pelo crer, nos implicando como *seres-sendo*.

O caminhar metodológico dessa pesquisa aponta para *escolhas-ações, ações-escolhas*, que dizem do meu crer, e que perpassam meu ser. Formação Lúdica subjetiva e objetiva- subjetividade e objetivação: a compreensão sobre uma experiência integrada. O desenvolvimento do ser-lúdico do professor, aliado ao atuar lúdico do professor. A proposta de compreensão e inclusão da transdisciplinaridade na educação. Uma formação inicial de professores que contemple diversos saberes: normativos, experienciais, pessoais, profissionais, organizacionais.

Esse viés de investigação, apoiado numa visão de mundo que busca a autonomia e criatividade do ser humano engajado em seu contexto social, compatibiliza-se e se afina com uma perspectiva qualitativa de visão da realidade, enfatizando as pautas humanas, inclusas aí as demandas quantitativas inerentes a essas pautas. Uma pesquisadora e professora que crê na importância do desenvolvimento do aspecto subjetivo da ludicidade no ser humano, denotando aí uma escolha pela inclusão da subjetividade na compreensão desse ser e suas construções; é esse olhar qualitativo que sustenta as demais ações-escolhas tomadas e descritas ao longo dessa elucidação metodológica.

André(1999) explicita a contribuição de Weber ao delinear o foco da investigação numa perspectiva qualitativa de pesquisa como a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Cabe aqui então a premissa principal da etnometodologia, base fundante para um pesquisar qualitativo, a qual considera que o ser humano, enquanto sujeito, desenvolve, a todo o momento e de formas variadas, métodos para compreensão e, a partir daí, atuação na realidade social.

A pesquisa qualitativa, ao advir da busca das ciências sociais por uma metodologia de pesquisa leal a suas concepções de mundo, em que o sujeito integra a construção da realidade a partir de suas construções de sentido, deflagra a complexidade da realidade, esta não captada por apenas uma abordagem de cunho positivista. E os problemas sociais desta realidade pedem uma forma de lidar com o real em que o sujeito seja visto como ator-autor, e não apenas como espectador, quando muito passivo, desse real.

A perspectiva qualitativa de pesquisa possui raízes teóricas na fenomenologia, que elege o mundo do sujeito e sua construção da realidade através da sua própria elaboração de significados sobre esta. Essa abordagem qualitativa do real, a qual considero não apenas como uma abordagem de pesquisa, contou com a influência de correntes sociológicas, antropológicas, que a caracterizam de modo a ser mais compatível com uma realidade que se mostra complexa, a exemplo da fenomenologia, do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia.

A noção de subjetividade, que a concepção positivista jamais incluiria em sua pauta, foi ampliada na perspectiva qualitativa pela corrente do Interacionismo Simbólico, instituindo a intersubjetividade, ou seja, a construção de significados pelos sujeitos se dá na interação entre eles, e não num sentido estrito de construção apenas pessoal e isolada desses sentidos.

O que normalmente se “esconde” por trás dos fenômenos é foco de interesse da etnometodologia, ao procurar desvelá-los, concentrando sua atenção também no que os métodos desenvolvidos pelos sujeitos revelam, em termos de significados e ações. E tais significados, elaborados pelos sujeitos, são também um foco de concentração da etnografia, a qual busca compreender a cultura pela expressão desses significados pelos próprios sujeitos; daí o pesquisador como principal eixo da pesquisa- aquele que gera sentidos e os explicita ao contatar a realidade pesquisada.

A etnometodologia, teoria do social, fornece-me guarida epistemológica para a realização desta pesquisa de perspectiva qualitativa, no sentido de que traz em seu bojo

concepções concernentes à minha visão de mundo, bem como minhas opções e escolhas éticas, políticas, estéticas. Uma idéia essencial da etnometodologia, de que “o ator social não é um idiota cultural” (GARFINKEL apud MACEDO, 2006), conclama-me a compreender como os atores sociais, enquanto sujeitos que significam e constroem a realidade social, o fazem. É a partir dessa compreensão que posso de fato penetrar no dito e no não-dito da vida que se mostra como velada e revelada ao mesmo tempo. E é nos apropriando do que normalmente é velado, que damos um salto quanto a nossa capacidade de transformação pessoal e coletiva.

É desta forma que concebo uma via política de formação de professores, em que estes tenham vez e voz no seu próprio processo formativo. Esses sujeitos trazem consigo experiências e saberes múltiplos de extrema importância para sua formação (TARDIF, 2002), sendo, portanto, capazes de dialogar com novos saberes e darem-se conta de seus processos de geração de significação e ação.

Acredito num processo de formação inicial que promova espaço ao que esteja velado em termos pessoais, grupais, institucionais, sociais, enfim, que potencializem e fortaleçam o ser sujeito e autor nos futuros professores. Numa perspectiva etnometodológica, licenciandos pedem, de forma ainda mais afirmativa, por uma formação em que o exercício de sua autoria formativa seja estimulada e suportada, em que o próprio processo de formação seja, de fato, também formativo. A construção de saberes formativos aí se pauta também dentro dos contextos por onde tramitam, pois que a inclusão da intersubjetividade no processo de construção do conhecimento inspira uma aprendizagem mais indexalizada, implicada e possivelmente mais significativa aos aprendentes/co-constructores desses conhecimentos.

O educando, ao descrever sua realidade, suas significações, suas ações, ao se expressar e se expor, revela a si e ao(s) seu(s) grupo(s) aquilo que é velado e que muitas vezes cristaliza o desenvolvimento social em sua realidade. Creio que um desvelar consciente da realidade pelos envolvidos nas mais diversas interações pode possibilitar novas tomadas de decisões e ações pela mobilidade construtiva dessa realidade. A etnometodologia gera um suporte nesse caminho.

Ao me identificar com uma perspectiva qualitativa de pesquisa, pelos motivos já explicitados, elejo mais especificamente a etnopesquisa como opção de pesquisa a me direcionar nesta caminhada, compactuando com o desafio do olhar qualitativo, o qual

acolhe o conflito, a incerteza e os paradoxos da realidade humana, sendo esta complexa. (MACEDO, 2006)

A etnopesquisa, gerada a partir de contribuições da etnografia, de cunho antropológico, possui características peculiares a facilitar uma compreensão de conceitos como a implicação do ser-pesquisador, materializada através de uma descrição densa que parte de um contato real e próximo com a realidade pesquisada; e a consideração dos sujeitos de estudo como co-autores no processo de pesquisa, em que saberes extra-normativos e as contradições que envolvem a pauta humana são incluídos, passando a integrar e serem essenciais à compreensão da realidade social em estudo.

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa um processo de formação lúdica de aprendentes, sob a forma de curso de extensão, durante sua formação inicial em que pese uma conciliação entre formação subjetiva e objetiva, as características da etnopesquisa acima descritas só favorecem o encaminhamento metodológico. No que diz respeito à implicação do ser-pesquisador, me posiciono duplamente implicada no processo de pesquisa- enquanto mediadora na caracterização tempo-espacial do curso de extensão e como pesquisadora dessa realidade.

Assim, estou ‘meta-encarnando’ o professor-pesquisador em mim, e de certa forma nos sujeitos pesquisados, como pesquisadores implicados, daí podendo compreender a realidade pesquisada a partir dos significados e ações gerados por nós mesmos. Não há aí imparcialidade - característica positivista -, mas sim rigor em descrever e expressar esses significados e ações.

A descrição densa, outra característica da pesquisa etnográfica, mostra-se imprescindível ao desejar compreender, com esta pesquisa, como os pesquisados compreendem o processo de formação lúdica co-construído pelos mesmos. Essa descrição pressupõe expressar a voz dos pesquisados, daí a importância do rigor ético nessa descrição.

A minha presença, como pesquisadora, em contato direto com os pesquisados, dado o caráter da pesquisa, mostra também a necessidade de estes serem co-autores nesta, principalmente quando o método de pesquisa aqui eleito é a etnopesquisa-formação, em que pesquisados são de fato co-autores do processo de pesquisa.

Ainda segundo Macedo (2006), uma das perguntas-chave da etnopesquisa é: “Como os sujeitos imersos nos seus coletivos sociais significam e ressignificam suas ações e agem?”(2006, p.13) Pergunta esta que se afina com a pergunta orientadora

principal desta pesquisa: “Como os licenciandos compreendem seu processo de formação lúdica?” Daí que compreender seus significados e ações se mostra como essencial à realização desta pesquisa.

Alicerçada epistemologicamente na etnometodologia, elegendo assim uma perspectiva qualitativa de pesquisa e tendo na etnopesquisa uma opção de pesquisa, a partir da configuração desta, opto então por um método ‘com características’ da etnopesquisa-formação a me dar suporte e orientação. Tal escolha justifica-se pela singularidade do objeto e contexto da pesquisa, e assim, o método se constitui duplamente como possibilidade de formação, como reforça Macedo(2006 p.14) ao falar da etnopesquisa crítica e seus desdobramentos.

Os pesquisados são aqui necessariamente co-construtores de conhecimento da pesquisa, em que o nível de co-construção se dá em termos de criação de ações e significados a estes implícitos ou explícitos. É necessário ressaltar que ainda que se tratando de uma intervenção, não é nosso objetivo a busca da transformação dos pesquisados - por isso se trata de uma pesquisa ‘com características’ da etnopesquisa-formação -, e sim compreender como estes compreendem seu processo de formação lúdica, através da intervenção. Como bem diz Macedo (2006, p. 156): “ Nem pesquisa desinteressada, nem modificacionismo bárbaro[...]”.

Também, nesta escolha de uma pesquisa ‘com características’ de etnopesquisa-formação, faz-se necessária uma clareza de papéis, em que pesquisados e pesquisadora co-constroem conhecimentos, co-desenvolvem a pesquisa, e ao mesmo tempo cabe à pesquisadora, em determinados momentos, a assunção da condução da formação em diferentes níveis.

Ao refletir sobre endoetnografia escolar como a prática etnográfica nascida do interior das práticas pedagógicas (MACEDO 2006, p.152), acredito que tal conceito se aplica num processo de formação inicial de professores, em que as práticas pedagógicas extrapolam a formação disciplinar e se expandem a um curso de extensão, também com caráter formativo. Se tal prática evidencia o estímulo à autonomia de educandos, esta se mostra ainda mais necessária ao se tratar de licenciandos, em que o exercício de compreensão e expressão de seus significados e ações na sua formação só enriquecem seu poder de exercer a ação e a reflexão em sua prática, ampliando sua consciência formativa.

Na etnopesquisa-formação, diferentemente de professores em formação continuada que possuem um campo de atuação profissional prático de reflexão e ação, licenciandos também podem e devem exercer uma reflexão sobre sua própria formação. Seu processo de formação inicial se constitui então em espaço de reflexão e ação, capaz de estimular a co-construção de conhecimento, de significados, de intersubjetividades.

É nesse espaço formativo que aposto no exercício dos pesquisados em se apropriar de uma formação lúdica, em que co-constroem sentidos para esta, podendo compreender seus aspectos subjetivos e objetivos e suas implicações. Para o desenvolvimento de professores-pesquisadores, como cunhou Stenhouse, sugiro, como proposta desta pesquisa, que se desenvolvam professores-pesquisadores, desde sua formação inicial, a contribuir com uma nova pesquisa-ação escolar. Aliás, esse é um dos vieses da formação universitária, em que estudo, pesquisa e extensão se vinculam ou pelo menos deveriam se vincular, formando profissionais críticos e autônomos.

André (1999), ao comentar uma pesquisa-ação realizada no processo de formação de professores, reforça a necessidade de que é preciso dar condições aos professores em sua formação, através da vivência de situações, para que estes incorporem habilidades de criticidade, consciência e competência técnica.

Com o suporte da perspectiva metodológica aqui adotada e tendo em pauta o objetivo geral dessa pesquisa em analisar para melhor compreender como licenciandos da UFBA/FACED co-constroem, vivenciam e compreendem um processo de formação lúdica numa perspectiva transdisciplinar, essa pesquisa se propôs responder as seguintes questões norteadoras:

- Que visões/experiências de ludicidade e educação trazem os licenciandos?
- Que concepções de formação lúdica são levantadas pelos sujeitos a partir de suas inquietações pessoais, acadêmicas, profissionais, sociais?
- Que desafios emergem do processo de formação lúdica para os sujeitos na formação?
- Como conciliar aspectos subjetivos e objetivos de uma formação lúdica?
- Como os sujeitos da pesquisa compreendem e refletem sobre o processo vivenciado na formação lúdica e que retorno os mesmos geram para os cursos de formação inicial de professores na UFBA?

Para tanto, segui os seguintes passos metodológicos:

- 1- Revisão teórico-conceitual de categorias para ida a campo.
- 2- Formatação de campo de pesquisa:

- a- Implantação de curso de extensão, gratuito, realizado na FACED, com carga horária de 64h, no segundo semestre de 2006, com frequência de um encontro semanal de 4h de duração, totalizando 16 encontros durante o semestre.
 - b- Seleção e formação de grupo de sujeitos da pesquisa a participar do curso de extensão: 20 licenciandos da UFBA matriculados na FACED.
- 3- Realização de curso de extensão:
- a- Diagnóstico da situação pesquisada, a definir direcionamentos do curso de extensão.
 - b- Desenvolvimento co-participativo da formação lúdica, com constante avaliação, reflexão e ação sobre o processo.
 - c- Registro sistemático por escrito, em áudio e/ou vídeo dos encontros.
- 4- Triangulação e análise de dados, com a sistematização escrita da dissertação.

E desenvolvi os seguintes instrumentos, técnicas e dispositivos de coleta e registro de dados:

- Entrevistas e questionários semi-estruturados com os sujeitos da pesquisa
- Diário de aprendizagem dos sujeitos: “Livro mágico de memórias formativas”.
- Diário de bordo da pesquisadora
- Filmagem dos encontros
- Fotos dos encontros: “Livro mágico imagético de memórias formativas.”
- Partilhas avaliativas semanais
- Análise de documentos pertinentes da legislação educacional no país, matrizes curriculares das correspondentes licenciaturas da UFBA, dentre outros.

Compreendo que tais recursos de pesquisa adotados permitem a expressão das subjetividades, da intercriticidade e das ações mediadas na formação lúdica.

A partir da construção e registro dos dados ao longo do processo de pesquisa, com o mergulho de escuta e de co-construção, a análise sistemática desses dados levou em conta questões éticas que se acordam com os princípios metodológicos aqui adotados. As etapas de análise dos dados a seguir descrevem seus focos de atenção e foram posteriormente transportadas a esta dissertação:

- Processo de organização, divulgação e seleção do curso de formação lúdica-curso de extensão.
- Quadro inicial e final dos participantes tendo como referência o curso de extensão em formação lúdica, com a análise dos seguintes registros:

Registros Iniciais:

- Dados cadastrais dos participantes –perfil do grupo
- Carta de motivos
- Investigações prévias
- Diagnóstico Coletivo de problemas

Registros finais:

- Textos dos bonecos-exposição final
 - Diário de aprendizagem dos licenciandos- Livro mágico de memórias formativas
 - Entrevistas individuais em áudio
- Quadro intermediário dos participantes, por meio de uma análise do processo da formação lúdica no curso de extensão, através dos registros acima além dos que se seguem:
 - Plano de curso
 - Planejamento de cada encontro e seus desdobramentos
 - Diário de bordo da pesquisadora
 - Filmagens de encontros
 - Análise geral da percepção da formação lúdica e sua repercussão.

O que emerge do desenvolvimento da pesquisa é explicitado, não só em termos de concordância como também de contradições observadas e vivenciadas, reafirmando os princípios metodológicos eleitos. As categorias teóricas assumidas previamente à ida a campo e as categorias oriundas deste dialogam por essa ética. Como categorias teóricas prévias, destaco três: a ludicidade; a formação inicial e lúdica de professores; e a transdisciplinaridade. Estas deram suporte ao surgimento de categorias de análise no contato com o campo de pesquisa em que apresento as três a seguir: a multidimensionalidade; a complexidade; e a característica do humano.

Assim, a assunção destas categorias proporciona uma análise dos dados da pesquisa em que o rigor se mostra essencial, tanto na descrição densa, como na ética de explicitação dos dados e das compreensões elaboradas.

A partir do explicitado até então creio que esta pesquisa e sua sistematização se consubstanciam numa linha de referenciais éticos, estéticos, políticos, teóricos, epistemológicos e metodológicos, coadunando-se conseqüentemente com a problemática, objeto de estudo e questões sensibilizadoras de pesquisa, reforçando a idéia de que o método deve se configurar como uma escolha intencional, consciente e significativa.

E diante de um caminho traçado e vivenciado com suas singularidades, explano inicialmente os suportes de fundamentação teórico-epistemológica que me acompanharam durante o processo.

3 UM OLHAR PRÉVIO A COMPOR OUTROS OLHARES – Da fundamentação teórico-epistemológica

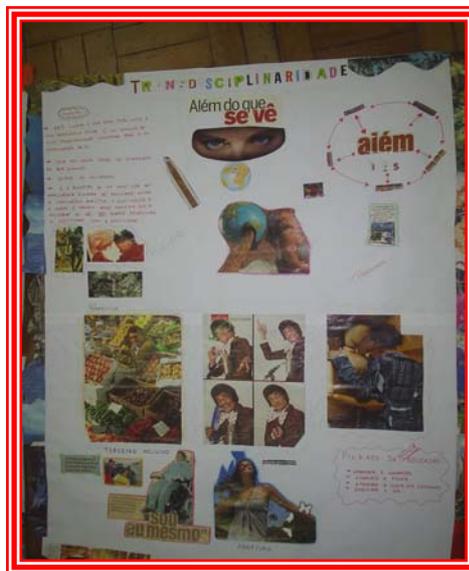


Fig. 5 – Extensão em Formação Lúdica. “Diálogos.” 2006

‘Formação lúdica de professores em sua formação inicial.’ Muitos pesquisadores, como eu, têm olhado esse campo humano e profissional numa busca de respostas e de novos questionamentos, em que o verdadeiro espírito científico, aquele que impele a não nos contentarmos com o dito, nem tampouco com o já feito, nos move a interagir com diferentes saberes e a criarmos continuamente o conhecimento, que significativo, nos transforma enquanto seres.

Assim, proponho aqui um diálogo com alguns desses pesquisadores, seres também implicados em suas itinerâncias, através de seus saberes construídos em diferentes níveis e a partir de diferentes realidades, a compor um olhar que certamente me auxilia a compreender os outros 20 olhares que se somam a esta pesquisa.

Para este diálogo, opto por algumas áreas de interesse- categorias teóricas prévias- que se articulam e se complementam numa formação lúdica de professores em sua formação inicial. Tal diálogo então me conduz a um caminho de contatos: com a ludicidade na visão de algumas áreas do saber; entre a educação e a ludicidade; do propósito de formação de professores hoje frente a uma nova proposta de profissionalidade docente; da conciliação entre formação lúdica e formação inicial de professores; e de uma recente epistemologia, a transdisciplinaridade, a dar suporte à interação entre todos estes elementos. Imprevisibilidades.

3.1 LUDICIDADE: DIÁLOGO DE VISÕES

Dentre as múltiplas visões sobre ludicidade apresentadas por autores em diversos âmbitos do conhecimento, sejam eles antropológicos, sociológicos, filosóficos, educacionais, psicológicos, tais como HUIZINGA (2005); NEGRINE (2003); SANTOS (2001); BROUGÈRE (2004); KISHIMOTO (2002); WINICOTT (1975) dentre outros, pautei-me, para esta pesquisa, numa concepção de ludicidade em conformidade com o conceito construído e em construção pelo GEPEL (2000, 2002, 2004, 2006) em que a ludicidade é considerada uma vivência interna, externamente compartilhada ou não, de uma experiência de entrega, de pleno envolvimento ao que se faz, no momento em que se faz, com a inclusão das diversas dimensões humanas. (LUCKESI, 2000, 2002, 2004)

Etimologicamente falando, jogo, lúdico, brincar e brincadeira de alguma forma se relacionam e expressam a ludicidade, seja em suas origens ou em suas derivações temporais. Friedmann (2006) nos traz uma síntese dessas relações: do latim *jocus*, jogo tem o significado de gracejo, graça, zombaria, e é a palavra nessa língua utilizada para identificar as brincadeiras verbais como piadas, enigmas, charadas, etc. Já o termo lúdico, originalmente identificando o brincar não verbal, ou seja, as ações, origina-se de *ludus* que quer dizer divertimento, jogo, recreação.

Apesar de retratarem dimensões diferenciadas do brincar, essas duas palavras- *jocus* e *ludus*- eram utilizadas de forma sinônima no século XIII, em que a autora transcreve de Tomás de Aquino: “ As palavras ou ações nas quais só se busca a diversão chamam-se lúdicas ou jocosas, e a distração se faz pelas brincadeiras (*ludicra*) de palavra e ação (*verba et facta*).” (AQUINO, s/d *apud* FRIEDMANN, 2006, p.41)

Segundo a autora, os termos brincar e brincadeira em sua origem alemã, têm na palavra *blinken*- em português ‘brinco’- o significado de ‘brilhar, cintilar’ e é posteriormente associada a ‘agitar-se’, enquanto *springen* significa ‘pular, saltar; divertimento, jogo de crianças’. (FRIEDMANN, 2006, p.41)

Assim, tanto os conceitos de ‘brinquedo’, ‘brincadeira’, ‘brincar’, ‘jogo’, ‘jogar’, mais comumente associados à ludicidade – tendo como um fator de associação o histórico lingüístico - como também uma leitura de um livro, uma dança, uma produção textual, e qualquer atividade que traga plenitude e bem-estar a quem a vivencia e conseqüentemente aos que estão ao seu redor podem tornar-se uma experiência lúdica. É uma vivência de um momento em que pensar, sentir e agir se mostram indissociáveis, e na qual se está por inteiro.

Tal vivência interna é manifestada e intermediada por relações com o mundo externo, e oferece a esse sujeito um espaço de experimentação de consciência focada e ampliada, o que promove um estado saudável de desenvolvimento. (LUCKESI, 2004)

Segundo Luckesi (2004, p.19): “Agir ludicamente implica em operar com a dialética dos estados ampliado e focalizado de consciência.” Um estado ampliado permite ver o todo, caracterizado pela inclusão, e um estado focalizado propicia a tomada de decisões e ações, caracterizado pela restrição. Nossa herança epistemológica de mundo nos deixou de um lado do pêndulo: o da restrição, o da diferença, o da simplificação da realidade, quando o equilíbrio reside em se vivenciar ambos os lados em diferentes contextos:

Não se faz criação científica, filosófica, artística ou literária a partir da exatidão, mas sim a partir das infinitas possibilidades. O acesso a conhecimentos novos e a novas possibilidades de criação não emergem do olhar restritivo, mas sim do olhar e da percepção ampliada. [...] por outro lado, a operacionalização e materialização das intuições criativas não se farão sem que nos sirvamos da consciência focada. (LUCKESI, 2004, p.16)

Ao se vivenciar uma atividade lúdica no sentido aqui adotado, ocorre uma dialética entre o focado e a ampliado. Há uma entrega ‘de corpo e alma’ daquele que brinca, que joga, que age, e há também uma atenção direcionada para tomadas de decisões e atitudes nessa ação em momentos específicos. Aí reside a vivência da ludicidade intimamente conectada a um conceito de desenvolvimento humano integrado.

Esse conceito traz uma ampliação da tradicional visão da ludicidade como uma aplicação de atividades lúdicas como jogos e brincadeiras com fins utilitaristas, a exemplo de relaxamento, diversão e até como ferramenta para o aprendizado de conteúdos- visões historicamente mais antigas da ludicidade- o que também é possível, e caminha no sentido de incluir a subjetividade presente nesse fenômeno, conciliada com uma manifestação significativa do mesmo.

Em consonância com essa concepção de ludicidade, Maturana; Verden-Zöller (2004, p.230) apresentam também algumas características comuns de ludicidade a partir da relação maternal (pai, mãe, etc.) estendida a outras relações, como, por exemplo, a plenitude da experiência, quando dizem que “Brinca-se quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz”. Ainda, concebem uma não restrição da vivência da ludicidade aos jogos e brincadeiras convencionais, nem muito menos de um obrigatório atrelamento utilitário das atividades lúdicas: “Chamamos de brincadeira qualquer

atividade humana [...] realizada no presente e com a atenção voltada para ela própria e não para seus resultados.”. (MATURANA; VERDEN-ZÖLER, 2004, p.231) E finalmente, trazendo a inclusão de variados aspectos do desenvolvimento:

[...] Segue-se que o brincar, como relação interpessoal, só pode acontecer no amor[...] uma relação interpessoal que ocorre no amor é necessariamente vivida como brincadeira. [...] o papel fundamental que o brincar tem na criança em crescimento, tanto para o desenvolvimento de sua autoconsciência, consciência social e de mundo, quanto para o desenvolvimento de seu auto-respeito e auto-aceitação. (MATURANA; VERDEN-ZÖLER, 2004, p.224)

A ludicidade vem sendo estudada mais a fundo nas últimas décadas e sua relação com a aprendizagem e com um saudável desenvolvimento humano tem sido atestada inclusive por estudos da área neurocientífica, que busca no estudo do funcionamento do cérebro respostas ao desenvolvimento humano. A ludicidade é assim percebida como integradora de formas de contato com a realidade até então dissociadas, como, por exemplo, nossas dimensões física, cognitiva, psicológica, afetiva, social, espiritual, etc., restaurando o equilíbrio no ser humano (SANTOS, 2001).

Também, hoje já se sabe através de pesquisas em neurociências da importância do sistema límbico, responsável pelo estímulo às emoções, no desenrolar da aprendizagem. Ver para isso os diversos estudos sobre Inteligência Emocional em autores como Goleman (1995), Pearce (2002), em que a ludicidade ao ativar sensações como prazer, alegria, bem-estar, só tem a contribuir com a aprendizagem, objetivo fundamental da educação.

Opto aqui por apresentar, ao invés de continuar a exposição das diversas concepções de ludicidade existentes, o diálogo entre a ludicidade e as diferentes dimensões dos saberes e como estas se relacionam. Assim reflito a seguir algumas visões antropológicas, filosóficas, históricas e psicológicas que dialogam com a ludicidade em diferentes formas de expressão na existência humana.

Ao analisar o papel do brinquedo e do brincar na cultura, o antropólogo G. Brougère (2004) nos remete à importância do contexto social e cultural em que a ludicidade é vivenciada, principalmente através do brincar, em que avalia o impacto da socialização causada pelo brinquedo e como, de maneira complementar, a criança, ao ressignificar esse brinquedo, dialoga com os códigos sociais por este transmitido, também conferindo novos significados aos mesmos.

Assim, ao brincar, a criança se apropria de sua cultura no contato com um discurso simbólico e cultural a ela dirigida pelo adulto, este expresso nos jogos,

brincadeiras e brinquedos, como afirma Brougère (2004, p.63): “Esse brinquedo pode ser considerado como uma ‘mídia’ que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade que a cerca.”

Hoje, por exemplo, vemos uma série de brincares integrada a tecnologias que há algumas décadas não existiam, tais como os vídeo games e seus infundáveis *upgrades*, dentre outros. Daí a importância de, ao mesmo tempo em que presta-se um contato das crianças de hoje com brinquedos e brincares de antigamente, numa importante preservação de um patrimônio imaterial, reconhece-se novas formas que o tempo atual nos apresenta do brincar.⁴ Chamo atenção, tal qual faz Brougère (2004), para a importância de reconhecermos o contexto cultural em que essa cultura lúdica se expressa e se modifica.

Friedmann (2006) também aponta esse cuidado:

A atividade lúdica é muito viva e caracteriza-se sempre pelas transformações, e não ‘*apenas*’ pela preservação, de objetos, papéis ou ações do passado das sociedades, conforme apontam diversos pesquisadores. Como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para o outro, de um grupo para o outro. Por isso sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos da brincadeiras não pode ser ignorada. (Friedmann, 2006, p. 43, grifo nosso)

Por outro lado, ao fazer um questionamento sobre o que as crianças fazem das imagens e estímulos que lhes são oferecidos com os brinquedos, e também aqui acrescentamos, com os brincares, Brougère (2004) sinaliza que a criança manipula os códigos sociais a princípio transmitidos através dessa cultura lúdica, resignificando esses códigos. Assim, um *vídeo-game* pode transmitir certos códigos culturais e serem assimilados ou não por crianças em que o computador exerça um papel mais ou menos significativo: “A manipulação de brinquedos permite, ao mesmo tempo, manipular os códigos culturais e sociais e projetar ou exprimir, por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código”. (BROUGÈRE, 2004, p. 71)

O reconhecimento de uma dimensão social e cultural do brincar e da ludicidade é essencial àquele que medeia processos lúdicos, aqui professores, na medida em que trará questões de análise crítica de valores alimentados por diversas culturas numa mesma cultura, normalmente dialogadas com o brincar. Questões como as de gênero, por exemplo, configuram um bom campo de pesquisa para professores nos

⁴ Não considero aqui contatos de crianças exclusivos com brinquedos e brincares tecnológicos isolados, em que muitas pesquisas apontam como dessocializadores.

desdobramentos de suas atitudes, direcionamentos pedagógicos, estímulo de valores, a estarem presentes nos processos de socialização através da relação com o brincar pela criança.

Brougère (2004, p.98), ao afirmar que a brincadeira não é inata e sim um ato cultural, diz: “Aprende-se a brincar.”, e aqui enfatizamos a importância de profissionais que lidam num contexto educacional com crianças estarem aptos a desenvolver visões críticas sobre as relações entre o brincar e cultura, já que o brincar se constitui fortemente nessa fase de desenvolvimento como campo fértil de vivência e cultivo à ludicidade.

Já o filósofo J. Huizinga (2005) expõe que o jogo antecede a cultura, e portanto numa visão diferenciada de Brougère (2004), a própria vida em seus diversos aspectos, caracteriza-se como jogo. O autor identifica a existência do jogo em três grandes atividades arquetípicas da humanidade, a saber: a linguagem, o mito e o culto, em todas elas existindo um caráter de transposição da realidade para um ‘lugar diferente’, ainda que se tenha “consciência num segundo plano” de se estar nesse lugar. Sua exposição é clara, no sentido em que a linguagem é um grande jogo de se mover entre o real e a representação do real: “[...] é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. [...] ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo [...]” (HUIZINGA, 2005, p.7)

De forma semelhante, o mito para o autor é também “uma transformação ou uma ‘imaginação’ do mundo exterior”, fruto de um processo mais elaborado que palavras isoladas. E complementa: “Em todas as caprichosas invenções da mitologia, há um espírito fantasista que joga no extremo limite entre a brincadeira e a seriedade.” (HUIZINGA, 2005, p.7) E com o culto também não é diferente, encerrando nas formas de ritos um espírito de puro jogo, numa “representação dramática de uma realidade desejada”. O autor nos chama atenção que formas da civilização: “o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência”, tendo sua base no culto e no mito, possuem, portanto em si a semente do jogo.

Huizinga (2005) traz o jogo como uma experiência à parte da realidade, sem contudo se perder totalmente o sentido desse real: “Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é ‘imaginação’, no sentido original do termo.” (HUIZINGA, 2005, p.17) E fala do jogo autêntico como aquele em que se faz latente a consciência de se estar ‘fazendo de conta’. ((HUIZINGA, 2005, p.26) Assim expõe características importantes a reconhecer-se no jogo: de caráter livre; a transportar

temporariamente o brincante a um mundo diferente do real e absorvê-lo inteiramente; com ênfase em nada mais que sua própria realização; ocorrendo num espaço-tempo definidos, ainda que material ou imaginário; com caráter estético ao lidar com ritmo e harmonia; a dialogar intensamente com o par tensão e solução; e a encerrar regras temporárias no espaço-tempo em que ocorre.

Referindo-se à cultura primitiva como originária do jogo, Huizinga (2005) olha para o mundo contemporâneo em busca do caráter lúdico e vê o afastamento do ritual como uma das causas de um afastamento do espírito lúdico. A dissociação entre jogo e seriedade- elementos que o autor julga não excludentes- que nos acompanha em formas de dicotomias entre trabalho e lazer, aprendizagem e brincadeira, é então um ponto de reflexão sobre sua possível interação e complementação, não estando nem de um lado nem do outro do pêndulo, a trazer de volta, ainda que em novas roupagens, o lúdico para um lugar sagrado.

Na observação de um caráter histórico da ludicidade, envolvendo brinquedos, brincadeiras e jogos na sociedade ocidental, P. Ariès (1981) remonta a um lugar histórico -na antiguidade- em que a ludicidade era integrada à vida de crianças e adultos, numa coletividade que não distinguia fases etárias nem atribuições cotidianas, nem tampouco aspectos morais, em que os rituais e festividades tinham um papel importante na manutenção desse aspecto lúdico nessas sociedades. Era aí possivelmente que esse lúdico ocupava um lugar sagrado, integrado aos ritos.

Ariès (1981) exemplifica isso através da boneca ou réplica humana, incitando sobre a origem desta com um caráter sagrado, ao serem enterradas com mortos, ou utilizadas inicialmente em cultos, e só depois terem ganhado um caráter de objeto lúdico para crianças e mulheres, em que essa ambigüidade persistia pela idade média, principalmente no campo. Recordo-me de uma reportagem em que um antropólogo relatara sua surpresa ao dar de presente a uma criança indígena uma boneca, e a mesma ao invés de brincar com o objeto, pronunciou palavras sagradas, colocando-a num nível de relação com o sagrado.

Em pensamento semelhante a Huizinga (2005), Ariès (1981, p.70), comenta sobre a dessacralização do brinquedo levando à sua extinção, ou seja, com o afastamento do 'brinquedo' de um caráter sagrado, este vai ficando relegado à infância, com a tendência de se extinguir por uma falta de ligação a um significado no mundo adulto: “ [...] talvez a verdade seja que, para manter a atenção das crianças, o brinquedo deva despertar alguma aproximação com o universo dos adultos.”

O autor situa por volta de 1600 o enfraquecimento dessa ambigüidade-lúdico/sagrado, em que já imperava uma especialização dos brinquedos infantis, não havendo então separações de gênero, mas desaparecendo a partir da primeira infância, por volta dos três ou quatro anos: “A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos.” (ARIÈS, 1981, p.49)

Nessas sociedades o trabalho era visto de forma integrada ao lazer, ao divertimento, e esse divertimento e lazer assumiam então um importante papel coletivo de fortalecer os laços afetivos da sociedade. Hoje, com um conceito diferenciado de trabalho, dedicamos uma ínfima parcela de tempo a esses momentos lúdicos, apenas como um alívio do trabalho no máximo uma vez ao ano, e então assistimos a múltiplas conseqüências da ausência desse aspecto integrador em nossa sociedade atual.

Então numa compreensão histórica, ainda este autor situa até por volta dos séculos XVII e XVIII dois aspectos contraditórios e co-existentes acerca da visão sobre os jogos nessas sociedades: uma atitude amoral de total aceitação de todos os tipos de jogos por uma grande maioria, e uma atitude de resistência e contrariedade frente a todos os jogos de uma minoria elite educadora. A igreja medieval assume então um papel fundamental de oposição aos jogos, e demais atividades em que a ludicidade se fazia presente nas antigas sociedades, fato que se impunha nos controles dentro das comunidades que originaram colégios e universidades, e durante séculos com a existência de decretos a proibir estudantes de jogar, dançar, etc., salvo em algumas situações controladas de descanso. (ARIÈS, 1981)

É somente ao longo desses séculos XVII e XVIII que surge uma atitude moderna frente à infância de preservar sua moralidade e educá-la; nesta os jogos ganham uma nova visão e adoção. Com a influência dos jesuítas, a partir do século VXII, e a visualização de um potencial educativo no jogo, este entra na educação, agora sob seu direcionamento, ou seja, de forma disciplinada, controlada e atrelada aos estudos. E é por volta do século XIX que o jogo passa a ser pesquisado por educadores, psicólogos, engendrando um olhar cada vez mais questionador sobre a ludicidade na educação e no desenvolvimento. (ARIÈS, 1981)

Mais uma vez reitero sobre a importância do conhecimento desses aspectos históricos que envolvem a ludicidade e de estreitarmos relações com o que vivemos hoje em termos de formas de inclusão ou mesmo ausência da ludicidade nas escolas, ambientes formais de educação. Qualquer coincidência será mera semelhança?

Somente recentemente a ludicidade vem levantando questionamentos sobre sua forma de existência nas escolas, muitas vezes relegada ao recreio, a atividades dissociadas de momentos formais de aprendizagem, ou ainda somente como ferramentas de transmissão de conteúdos de forma mais amena, ainda que tenhamos diversos pesquisadores e teóricos a darem suporte à ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Então vejamos como a própria pesquisa na área psicológica – uma das grandes responsáveis por guiar concepções educacionais de desenvolvimento – tem referendado a ludicidade, em sua forma de brincar e jogar na infância. Lançamos aqui um breve olhar integrador dos psicólogos Piaget, Vygotski e Wallon (KISHIMOTO, 1998) como importantes representantes de complementares teorias de desenvolvimento à luz do jogo infantil.

Enquanto Piaget foca no papel ativo do indivíduo em sua relação com o desenvolvimento cognitivo, caracterizando etapas de apreensão do mundo externo a partir de suas próprias estruturas internas, Vygotski dá atenção ao papel do meio social nesse desenvolvimento, em que este se dá na ordem meio-sujeito, com o ambiente social e as relações neste estabelecidas influenciando as atitudes desenvolvidas pelo indivíduo. (KISHIMOTO, 1998)

Um conceito fundamental se faz nas teorias desses pesquisadores em sua observação do brincar infantil: Piaget caracteriza a brincadeira como um processo basicamente de assimilação, em que o indivíduo assimila situações e objetos a suas estruturas mentais. Um jogo de faz-de-conta, por exemplo, não se submete à realidade e sim tenta lidar com experiências internas passadas da criança que brinca. No entanto, os autores concordam pelo menos sobre a importância dos processos imitativos para a constituição da representação. (KISHIMOTO, 1998)

Vygotski traz o conceito de que o jogo é um elemento primordial ao desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, no jogo a criança é estimulada pela solução de problemas a avançar rumo a seu desenvolvimento potencial, ao que está além de seu possível desenvolvimento presente. O autor enfatiza a importância da presença das brincadeiras nos primeiros anos de vida como oportunidades de criação de novas zonas de desenvolvimento proximal, e, portanto de desenvolvimento que inclui a internalização de condutas sociais pela atividade livre, em que a experimentação de situações imaginárias estimula o desenvolvimento do pensamento abstrato. Também ressalta a existência de regras, ainda que explícitas ou

não, em toda brincadeira, o que gera uma negociação interna e/ou externa na realização do brincar, o desenvolvimento da linguagem e de interações sociais.

Wallon considera a atividade lúdica uma forma de exploração pela criança, e se aproxima ao pensamento de Vygotski ao considerar os processos sociais como base de análise do desenvolvimento infantil. Além disso, analisa também a importância do campo das emoções estimuladas nas relações durante o brincar. (KISHIMOTO, 1998)

Os três teóricos sistematizam e configuram uma análise do jogo infantil em diferentes fases do desenvolvimento, basicamente caracterizadas pelo movimento, símbolo e regra em diferentes níveis de complexidade, estas se complementando e se assemelhando em alguns aspectos, o que muito mais que suscitar nossa cristalização de formas, nos dá suporte a uma compreensão de sucessões existentes no desenvolvimento infantil através do jogo.⁵

Ainda que posteriormente tenha havido crítica sobre a incompletude de cada uma das teorias levantadas, seja por não se explorar o campo de interação social em Piaget, seja pela ausência de maior exploração do campo sócio-cultural em Vygotski (KISHIMOTO, 1998), esses autores pioneiros já nos dão importantes pistas para a importância do jogo e do brincar no desenvolvimento infantil. Assim novos autores vão ampliando o olhar sobre o que já é observado e comprovado: a ludicidade caminha junto ao desenvolvimento humano desde a infância. E será que esse conhecimento tem sua presença garantida nos meios educacionais?

Várias são as concepções, a respeito de ludicidade, presentes no imaginário e na prática de educadores. Essas concepções podem ser adotadas de forma a coadunar com seus princípios filosóficos, suas percepções de ser humano e de educação, refletindo aí uma escolha crítica e reflexiva por parte dos mesmos, ou ainda pela mera repetição de conceitos e atitudes ditos lúdicos, sem que com isso haja um dar-se conta, pelo professor, da ausência de uma escolha consciente.

A partir de uma reflexão em diversos âmbitos e a vivência da ludicidade em seu processo de formação, certamente haja uma maior probabilidade de promoção de uma prática lúdica mais consciente e em consonância com os princípios filosóficos desse professor, gerando uma integração consistente entre vivência pessoal e prática profissional. Para tanto, precisamos compreender como tem se dado a ludicidade na educação e então na formação desses profissionais.

⁵ Ver obras dos autores para detalhamento das fases sistematizadas por cada um deles.

3.2 LUDICIDADE E EDUCAÇÃO

Para podermos dialogar com esses dois campos do saber, se faz necessário antes explicitar que perspectivas de educação guiam nossos olhares, e então entremear relações entre os mesmos.

3.2.1 Que perspectivas de educação?

No momento pode-se dizer que a educação se encontra em fase de transição, convivendo-se concomitantemente com visões e hábitos antigos e novos, com construções e desconstruções também. Reboul (1974 *apud* Novoa, 2002, p.11) se refere de forma otimista a esta transição: “A nossa civilização está em crise. E o sinal mais evidente, é, sem dúvida, o colapso da nossa educação. [...] É possível que esta desordem seja, na verdade, a transição para uma ordem superior. É possível.” E assim como o autor, acreditamos também numa mudança em que transformações têm sido experimentadas, trazendo insegurança, incertezas, e, portanto abertura para novos caminhos mais condizentes com uma educação mais humana, capaz de atender a um desenvolvimento mais pleno do ser humano.

Reconhecendo que a visão de educação que se tenha é também uma dimensão a sustentar uma formação docente e, assim, a decorrente prática profissional, trago aqui visões de autores sobre o que consideram ser educação.

Iniciando com o pensamento de Charlot (2005, p.85): “[...] ensinar não é somente transmitir, nem fazer se aprender saberes. É, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer.” Ainda:

[...] educação é um triplo processo de humanização (tornar-se um ser humano), de socialização (tornar-se membro de tal sociedade e de tal cultura) e de singularização (tornar-se um sujeito original, que existe em um único exemplar – independentemente de sua consciência como tal). [...] O professor faz parte desse triplo processo, é formador de seres humanos, de membros de uma sociedade, de sujeitos singulares. (CHARLOT, 2005, p.78)

A esse respeito, Maturana (2003) reflete sobre o propósito da educação em sua relação com a sociedade que a nutre: “A educação também não deve ser a preparação de crianças para serem úteis à comunidade, mas deve ser o resultado de seu crescer naturalmente integrados nela.” (MATURANA; REZEPKA, 2003, p.16) O autor ainda reforça:

[...] a tarefa de formação humana é o fundamento de todo o processo educativo. [...] a tarefa da educação escolar [...] é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem. [...] a educação deve estar centrada na formação humana da criança, embora esta formação humana se realize através da aprendizagem do técnico, na realização do aspecto da capacitação da tarefa educacional. (MATURANA ; REZEPKA, 2003, p.11-13)

Guimarães (2005, p.31) também expõe seu conceito de educação: “[...] A educação é processo imprescindível para que o homem sobreviva e se humanize [...] e a escola é instituição ainda necessária nesse processo.”

Para Novoa (2002) a educação é ao mesmo tempo reflexo e construto de uma sociedade. Olhando para nossa educação vemos o reflexo de nossa sociedade hoje, seus valores, suas escolhas e caminhos para o desenvolvimento humano.

A educação tem servido à sociedade, seja em que época for, como uma grande contribuidora e perpetuadora de seus ideais, e é por esta influenciada e tendenciosamente convidada a manter essa relação de servidão. Imbernón (2005) nos traz uma imagem da profissão professor que bem retrata essa forma de relação:

[...] uma profissão assalariada, mais administrativa que intelectual, e sumamente tutelada e dependente dos poderes públicos e privados. [...] se trata de uma profissão incapaz de criar conhecimento profissional, que se limita a reproduzir a cultura e o conhecimento que outros cultivaram e desenvolveram. (IMBERNÓN, 2005, p.111)

Porém, por outro lado, torna-se claro que a vida em sua complexidade, juntamente com o desenvolvimento de nossa capacidade crítica e necessidades de evolução de consciência, nos convoke a transgredirmos a tendência em manter o *status quo*.

A recente concepção de educação como um processo ao longo da vida (DELORS, 2001) conclama que os profissionais desse campo de atuação profissional desenvolvam a capacidade de gerir a continuidade de sua própria formação, apropriando-se desse processo, ao invés de confiá-la apenas a gestões externas ao seu exercício e consciência.

Daí que de tempos em tempos surgem movimentos de desconstrução, de inovação, de anúncio de novas formas de olhar e atuar na vida, e na educação. Creio que este seja um desses momentos, em que os resultados a que chegamos com os caminhos percorridos pela educação até aqui nos mostram que mudanças radicais são necessárias, se pensamos e desejamos um ser humano crítico, colaborativo e com uma

consciência planetária. O professor, como um dos atores nesse processo, também questiona seu papel e sua atuação nesse período de transição, quem sabe para dar um novo sentido a sua profissionalidade e à educação. Tardif (2005) nos aponta essa mudança:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. (TARDIF, 2005, p. 230)

Posiciono-me em consonância com os autores acima, reconhecendo muitos limites externos à profissão e que influenciam a atuação docente. No entanto, considero a educação como um processo que envolve dimensões que vão além das políticas e econômicas, passível de promover a visão do ser humano como um ser criativo, autônomo, eticamente responsável e capaz de criar e transformar realidades locais e globais em prol do bem comum e aí entra a ludicidade.

3.2.2 A ludicidade na educação

Numa abordagem que lança um olhar sobre as teorias pedagógicas ocidentais modernas, Libâneo (2005) sintetiza o legado destas, e aqui o sinalizo no sentido de que vão de encontro a uma inclusão da ludicidade na educação:

[...] As pedagogias modernas, nos seus vários matizes, adquirem peculiaridades, formulando distintos entendimentos sobre as formas de conhecimento, função da ciência, conceito de liberdade, etc., sem, todavia, renunciar à idéia de criação de uma sociedade racional. Uma herança comum dessas teorias, vista pelos críticos como negativa, é que em nome da razão e da ciência se abafam o sentimento, a imaginação, a subjetividade e, até, a liberdade, à medida que a razão institui-se como instrumento de dominação sobre os seres humanos. (LIBÂNEO, 2005, p.25)

Faz-se necessário, então, a compreensão desse histórico pedagógico e as visões de mundo que o sustentam e que até hoje influencia diretamente a educação, para que se possa avançar numa transformação de perspectivas ao dialogar com a realidade. As características que estruturam o estado lúdico, como a subjetividade, a imaginação, a afetividade, a liberdade e a autonomia, dentre outros, podem ser acolhidas nessa nova visão. Muito mais que criticar os desafios que nossa compreensão de realidade mais

antiga- fruto de uma tradição iluminista- nos relega, avancemos, com uma gratidão por heranças também positivas destas, e com o desejo de mover o que concebemos hoje como imprescindível ao desenvolvimento humano em nossa sociedade atual, observe-se aí, a ludicidade e a gama de atributos a esta afins.

Ao olhar então um mundo ‘pós-moderno’, como o denomina, Libâneo (2005) levanta indícios, ou ao menos teorias pautadas em novas necessidades humanas, que sinalizam uma significativa e paulatina transformação dos paradigmas provenientes de uma visão mais fragmentada de mundo e conseqüentemente de educação, através de: sujeitos como produtores de conhecimentos em sua própria cultura; resistências a formas de dominação cultural; busca por princípios de integração entre saberes; idéia de sujeito pessoal e social ao mesmo tempo; valores cultivados na educação como diversidade, tolerância, liberdade, criatividade, emoções, etc.

Dentre as correntes pedagógicas pós-modernas, segundo a classificação deste autor, destaco as chamadas correntes holísticas, em que se encontram o holismo, a teoria da complexidade, as teorias naturalistas do conhecimento, a ecopedagogia, o conhecimento em rede, que postulam uma visão de mundo em busca de uma integração e interação entre o sujeito, o meio e as relações, em que o conhecimento seja construído em paralelo com a vida, esta cuidada e mantida sob um âmbito de maior equilíbrio em suas expressões.

Ainda que outras correntes pedagógicas sejam importantes em nossa diversidade cultural e que levantem também novos desafios à ‘pós-modernidade’, pontuo o surgimento das correntes holísticas como uma resposta a uma visão fragmentada de mundo, onde a ludicidade encontra acolhimento e abertura para ser vivenciada e expressa. Uma dessas correntes, com autores como Maturana, Varela, Assmann, destaca um olhar complementar a uma visão de desenvolvimento puramente cognitiva. Assmann (1996 *apud* Libâneo, 2005, p. 37) nos traz uma reflexão dessa importante dimensão a ser considerada na educação:

Onde não se propiciam processos vitais, tampouco se favorecem processos de conhecimento. E isto vale tanto para o plano biofísico quanto para a interação comunicativa. [...] O conhecimento humano nunca é pura operação mental. Toda ativação da inteligência está entrecida de emoções.

Então tomemos aqui a educação infantil, a princípio espaço legítimo de cultivo desses processos vitais, e vejamos como a ludicidade tem se desenvolvido nesse âmbito de ensino, no Brasil, a nos mostrar o quanto já avançamos e o quanto ainda precisamos nos mover em termos de promover a ludicidade na educação.

Com o reconhecimento de vários educadores que contribuíram para um desenvolvimento paulatino da ludicidade na educação através de teorias ou correntes pedagógicas por eles criadas/experimentadas, dentre eles J. Dewey, M. Montessori, O. Decroly, C. Freinet, dentre outros, coloco o foco aqui na grande contribuição de F. Froebel para compreendermos os desafios que uma visão de educação que inclui a ludicidade enfrenta para se concretizar em diferentes contextos, em nosso caso no Brasil.

Kishimoto (1996b) num artigo sobre Escolarização e brincadeira na Educação infantil, tece um importante relato histórico sobre a educação infantil no Brasil sob a ótica da ludicidade, através do brincar. Faz uma análise inicial sobre a influência da pedagogia *Froebeliana* no Brasil, através dos Jardins de Infância, e como essa pedagogia residia numa concepção de seu criador em promover o desenvolvimento da autonomia da criança pela garantia de sua atuação espontânea, com o brincar livre, e com o suporte das jardineiras e dos dons, aspectos bastante afins ao conceito de ludicidade a pautar esta pesquisa:

Froebel concebe o brincar como atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, e os dons ou brinquedos, objetos que subsidiam atividades infantis. Entende, também, que a criança necessita de orientação para seu desenvolvimento. [...] a teoria froebeliana proporciona subsídios para a compreensão da brincadeira como ação livre da criança e o uso dos dons, objetos, suporte da ação docente, conhecidos hoje como materiais pedagógicos, permite a aquisição de habilidades e conhecimentos, justificando os jogos educativos. (KISHIMOTO, 1996b, p.4)

A autora resgata historicamente um marco da não proliferação dos jardins de infância para todas as classes no Brasil, nem tampouco do enfoque originalmente atribuído por seu criador, com a opção por um regime semelhante ao escolar:

Para a rede de creches e escolas maternas que se desenvolve no Estado de São Paulo, nas primeiras décadas deste século, sob a supervisão da espírita Anália Franco, não se utiliza a teoria froebeliana, mas a orientação da escola maternal francesa, por duas razões: por ser uma metodologia menos dispendiosa e por acreditar que a criança brasileira necessita não de brincadeiras, mas de ensino, escrita e cálculo (Franco, 1912). Mais uma vez vence a tendência de escolarização. (KISHIMOTO, 1996b, p.6)

Segundo a autora: “A prática pedagógica brasileira por longo tempo não referenda a associação íntima entre materiais, espaços e brincadeiras.” (KISHIMOTO, 1996b, p.7) Assim que em determinados momentos não existe material adequado ao estímulo ao brincar livre a refletir, inclusive, o rico ambiente cultural e natural

brasileiro; em outros o espaço não propicia condições para o brincar, seja por falta ou excesso de elementos dissociados do brincar; bem como as brincadeiras são isoladas dos momentos de aprendizagem, e muitas vezes relegada a outros profissionais que não a responsável pelo grupo- fosse aos professores de educação física com os jogos motores, fosse com aqueles que atuavam nas brinquedotecas, muitas vezes a atender o trabalho com aprendizagem de conteúdos.

A partir dos anos 70 difundem-se as creches e então começa um movimento de atenção ao brincar como proposta de educação infantil. Mas ainda assim, segundo Kishimoto, se tem um movimento pró-brincar livre sem a adoção de materiais e espaços adequados às crianças, além de uma verdadeira ausência de conhecimentos e atitudes sobre o brincar nesses espaços. E nos anos 80, com a revisão curricular, ressalta: “[...] reafirmando o valor do folclore, de brinquedos e brincadeiras tradicionais, permite a instalação de Brinquedotecas como instituições que emprestam brinquedos e oferecem novos espaços de exploração lúdica.” (KISHIMOTO, 1996b, p.8) Mas estes caracterizando-se pela função conteudista, sem a adequação ainda ao brincar, ao brinquedo, ao desenvolvimento da criança, com o seguinte quadro das profissionais atuantes em creches:

Pela visão do profissional, o brincar não pode integrar-se às atividades educativas, ocupa lugar fora da sala, não sendo sua tarefa interagir com a criança por meio da brincadeira, cabe a outro esse papel. As razões da dicotomia entre o educar e o brincar indicam as dificuldades enfrentadas pelas profissionais de compreender o lúdico: "Você ter pessoas, assim, que fossem treinadas, e que tivessem sempre nessa questão da brincadeira. Porque eu acho que a brincadeira é uma coisa muito difícil, porque eu tenho dificuldade prá criar brincadeiras" (Veillard, 1996, p. 84). Um olhar para os currículos dos cursos de Magistério e de Pedagogia, repletos de conteúdos que não qualificam o profissional para a compreensão e inserção do lúdico no trabalho pedagógico demonstram a dimensão do problema.(KISHIMOTO, 1996b, p.9)

Ainda, as concepções desses profissionais, que não tinham formação adequada para tal empreitada, mostravam-se como novas barreiras ao desenvolvimento do brincar livre a propiciar o desenvolvimento da liberdade e autonomia das crianças:

Os brinquedos aparecem no imaginário dos professores de educação infantil como objetos culturais portadores de valores considerados inadequados. Por exemplo, bonecas Barbies devem ser evitadas por carregar valores americanos. Bonequinhos guerreiros , tanques, armamentos e outros brinquedos, com formas bélicas, recebem o mesmo tratamento por estarem associados à reprodução da violência. Brincadeiras de casinhas com bonecas devem restringir-se ao público feminino. Brincadeiras motoras, com carrinhos e objetos móveis, pertencem mais ao domínio masculino. Crianças

pobres podem receber qualquer tipo de brinquedo, porque não dispõem de nada. A pobreza justifica o brincar desprovido de materiais e a brincadeira supervisionada (KISHIMOTO, 1996b, p.10)

Compreendo, então, a partir desse breve histórico, que a formação dos profissionais docentes é essencial para a concretização de uma proposta que envolva uma educação lúdica. Ainda hoje questões de preparação desses profissionais para lidarem com a ludicidade carecem de atenção, campo de atenção dessa pesquisa, o que discutiremos adiante. Ao lado dessa preparação, concepções do brincar a influenciar toda uma prática educacional é também um importante fator a influenciar a atuação e conseqüentemente formação desses professores.

Então avanços posteriores à legislação educacional brasileira asseguram a crescente consciência da importância do brincar e de atividades lúdicas na educação. Esse reconhecimento da importância da ludicidade no desenvolvimento humano e sua conseqüente necessidade de presença na educação são atestados, por exemplo, em documentos oficiais como o Referencial Curricular para a Educação Infantil (MEC, 1998), onde encontramos, por exemplo, alusões à importância do brincar no desenvolvimento infantil, do papel do professor frente a uma atuação pró-lúdica, além da anteriormente comentada deficiência na formação desses profissionais:

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. [...] É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. [...] Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. [...] Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada [...]. (MEC, 1998)

Na Lei 9.394⁶ encontramos artigos em que as orientações estão intimamente ligadas à inclusão da ludicidade. Elenco aqui alguns destaques do segundo capítulo- da Educação Básica:

Da Educação Infantil -Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade **o desenvolvimento integral da**

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996.

criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”
(*grifo nosso*)

Então, a brincadeira, ao propiciar o desenvolvimento simbólico, cultural, lingüístico, social, afetivo e cognitivo de quem brinca, carrega o potencial de desenvolvimento integral da criança. Ainda:

Do Ensino Fundamental -Art. 32 - O ensino fundamental [...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...] **III-o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem**, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e **a formação de atitudes e valores**; **IV - o fortalecimento dos vínculos** de família, dos **laços de solidariedade humana** e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (*grifo nosso*).

Do Ensino Médio - Art. 35 - O ensino médio, etapa final da educação básica, [...] terá como finalidades: **III - o aprimoramento do educando como pessoa humana**, incluindo a formação ética e o **desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico**. (*grifo nosso*)

Uma educação lúdica, na acepção aqui empregada, tende a estimular desde cedo a autonomia, a ética, os valores e o senso crítico na criança, no jovem e no adulto, principalmente pelas múltiplas negociações e considerações do grupo que a mesma propicia.

E após esses avanços na área de legislação educacional que vão ampliando a concepção de educação e conseqüentemente abrindo espaços para a inclusão da ludicidade, será que são acompanhados por uma formação dos profissionais docentes no sentido de estarem aptos para lidar com a ludicidade na educação?

3.3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES HOJE: QUE DESAFIOS? QUAIS CAMINHOS?

Para que possa analisar como a ludicidade tem-se feito presente na formação de professores hoje, preciso antes compreender a formação inicial de professores na atualidade. Considero a formação inicial de professores uma dimensão-chave na profissionalização desses sujeitos, assim como assinala Imbernón (2005):

A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão. (IMBERNÓN, 2005, p.55)

E nesse nível de formação muitos são os desafios, na tentativa de atender às constantes mudanças requeridas pela profissão. Dentre estes, alguns autores da área como Imbernón (2005), Libâneo (2006) e Tardif (2005) destacam os mais recorrentes e citados por tantos outros estudiosos afins.

Tardif (2005) sinaliza a fragmentação e a especialização disciplinares dos cursos de formação inicial, em que sugere um espaço maior para “uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento”, com um “trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores percebem e processam esses conhecimentos e informações.” (TARDIF, 2005, p. 242)

Para tanto, seria necessário uma formação mais integradora das três dimensões referidas pelo autor- cognitiva, social e afetiva- na qual uma formação predominantemente conteudista cedesse espaço a uma construção contextualizada de saberes, em que os sujeitos pudessem ver a si mesmos e sua experiência em diálogo com demais saberes profissionais.

Para Imbernón (2005, p.41) na formação inicial “não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança.” Além disso, ressalta que “[...] a formação inicial [...] não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula.”

Creio aí haver uma grande lacuna na formação inicial de professores: a de preparar profissionais criativos e pró-ativos tanto em práticas como na produção de teorias advindas de sua experiência. Temos então a necessidade de uma formação que vise também o desenvolvimento de habilidades de criação e gestão de processos contextualizados, e para tanto esse futuro professor precisa exercitar sua autonomia no próprio processo de formação inicial, em que possa, aliado ao conhecimento da tradição profissional, criar, gerir e descobrir novos conhecimentos.

Libâneo (2006) nos aponta como principais problemas da formação inicial, “a rigidez curricular e metodológica dos cursos de formação e seu desligamento da prática”. Diante disso, destaca algumas tendências que foram efetivadas em reformas educativas a partir dos anos 1980 em países como França, Espanha e Portugal, dentre as quais:

[...] formação e profissionalização de professores como suporte das reformas educacionais; recusa do professor técnico em favor do professor reflexivo; articulação direta da formação inicial com as demandas práticas das escolas, de modo que os critérios de elaboração do currículo de formação sejam

buscados nas experiências de formação continuada; centração do processo de formação em três dimensões: pessoal, profissional e organizacional. (LIBÁNEO, 2006, p.83)

Observo com este autor a importante relação entre formação inicial e prática profissional, apontando para a necessária articulação entre os níveis de formação inicial e continuada. Além disso, percebo mais um chamado à integração de diferentes e complementares dimensões numa formação, em que se faz presente um sujeito dotado de saberes, de experiências, de emoções e de interações dialogando com saberes da profissão e da cultura organizacional e extra- organizacional.

Nesse sentido, D'Ávila (2007, p. 25, *no prelo*) enfatiza a necessidade de revisão dos programas de formação em termos de seus objetivos, conteúdos e formatos de aplicação didático-pedagógicas, apresentando, para tais efeitos, duas razões fundantes para o preparo de futuros profissionais a fim de que possam enfrentar a realidade escolar que lhes aguarda: 1- atenuar o choque com tal realidade, no sentido de diminuir reações agressivas e/ou depressivas que possam estar presentes logo na entrada do meio profissional. 2- justificar a construção de instrumentos e de saberes que permitam afrontar o real. Não basta antecipar se não se oferece instrumentos adequados. E, via de regra, o *calcanhar de Aquiles* em cursos de formação de professores ainda é o peso concedido aos ensinamentos teóricos em detrimento da prática pedagógica.

Todos os autores acima mencionam desafios de uma formação inicial na atualidade que me parece apontar para alguns pontos específicos a merecem atenção:

- a) O papel da pesquisa na formação inicial a dar suporte ao desenvolvimento de habilidades criativas e criadoras de conhecimento pelos professores em formação;
- b) A criação de comunidades de aprendizagem na formação inicial gerando uma cultura de cooperação e interação profissional;
- c) A atenção aos formadores de professores como aqueles que também abrem espaço para novas culturas de formação;
- d) A vinculação entre formação inicial e continuada, em que a realidade profissional e a formação inicial dialogam visando uma formação mais condizente com a realidade da profissão.

Qual o papel da pesquisa na formação inicial? Imbernón (2005) fala de sua importância na formação continuada, principalmente através da pesquisa-ação, considerando a realidade em que os profissionais atuam e partindo desta para evoluir sua prática profissional. Em acordo com seu destaque, compreendo que esse pesquisar, durante o exercício de professores já atuantes, que gera novos saberes profissionais,

deva ter a formação inicial como palco primeiro. Chamo aí atenção a uma pesquisa que, diferentemente de uma predominância conteudista, acolha também a experimentação do criar e gerir processos de mudança, em que se integrem as diversas dimensões do profissional professor: pessoal, profissional, institucional, dentre outras.

Segundo Tardif (2005, p.230): “[...] toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana.”.

Esse espaço de formação inicial em que o futuro professor é também um pesquisador de si e de sua própria formação, certamente encontrará eco no desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, em que as relações entre pares podem vir a ser um caminho de fortalecimento de formação profissional. (IMBERNÓN, 2005). Esse autor defende uma formação contínua centrada na escola através de um paradigma colaborativo, e para tanto o cultivo de novos valores nesses profissionais, a saber:

Em vez da independência, propor a interdependência; em vez do corporativismo profissional, a abertura profissional; em vez do isolamento, a comunicação; em vez da privacidade do ato educativo, propor que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção externa, a auto-regulação e a crítica colaborativa. (IMBERNÓN, 2005, p.81)

E para que esses valores se dêem nos ambientes de trabalho docente, na formação continuada, caminho levantado pelo autor, compreendo que seja preciso que uma nova cultura de cooperação e colaboração seja estimulada desde a formação inicial. Em ambientes em que a competição, a realização individualizada e no máximo algumas realizações grupais que mais parecem amontoados de realizações fragmentadas costumam ser a via padrão, como promover a experiência do trabalho colaborativo como uma necessidade de fortalecimento profissional?

Um outro fator para se promover uma comunidade de aprendizagem pautada nesses valores em que a pesquisa da e na própria formação aconteça de forma a estimular profissionais críticos, criativos e colaborativos, um ponto crucial é a presença de formadores aptos e abertos a tais mudanças.

Os formadores, de forma geral, ainda mantêm o tradicional paradigma de formação: o professor como centro do processo, transmissor de conteúdos. Então questiono: como uma formação inicial suscitará novos paradigmas de autonomia, de

inventividade, de criatividade perante situações novas, quando os formadores ainda se pautam numa formação de cunho transmissor?

É claro para mim, assim como sinaliza Guimarães (2005), que a prática formativa dos formadores, juntamente com a cultura de formação universitária, funcionam como um currículo oculto nas formações de profissionais da educação. Saliento que muito mais que conteúdos, as vivências advindas das práticas formativas de profissionais formadores tendem a influenciar em muito a prática de futuros profissionais em formação.

Daí chamar atenção para uma necessária reflexão e assunção de abertura para a mudança dos professores formadores em cursos de formação inicial de professores, com os desafios pessoais e profissionais que esta implica.

Um último fator levantado no confronto com os desafios da formação inicial, hoje, é o necessário vínculo entre formação inicial e continuada. Acredito que essas duas instâncias de formação precisam estar muito bem vinculadas. Primeiro, se pensarmos que numa formação inicial se está permanentemente aprendendo, e que numa formação permanente se está sempre iniciando numa nova aprendizagem, até que ponto essa divisão é mesmo algo real?

É claro que algumas características predominam mais em uma ou em outra instância, contudo desejo provocar a reflexão sobre uma necessária e real conexão e um suporte mútuo entre esses dois níveis de formação. O que se observa de demandas numa formação permanente, para fortalecer o profissionalismo docente, deveria retroalimentar a formação inicial, dando a esta uma constante renovação, enquanto a formação inicial poderia estimular novos profissionais mais autônomos e ativos a atuar no campo docente.

Guimarães (2005, p.30), ao estabelecer relações entre prática profissional docente e formação, ressalta que: “A prática profissional determina os contornos da profissionalidade a ser buscada nos processos de formação inicial e continuada e estes contribuem para a construção de novas práticas.”

E aqui reflito: o que desejamos para uma atuação do profissional docente através de sua formação contínua, pensemos em como estimulá-la desde sua formação inicial. Não seria o espaço da formação inicial o lugar próprio de estímulo a esses valores na formação de futuros profissionais? Acredito que sim.

A partir de um amadurecimento frente a todos esses desafios e na busca de um campo de formação a dar conta de um novo contexto de atuação docente, observa-se

hoje uma crescente sincronicidade de olhares sobre a formação de professores em que se propõe um olhar integrador, inclusivo e transdisciplinar, capaz de dialogar com a própria complexidade da realidade.

Assim que prospecções e inclusive algumas experiências na formação de professores têm caminhado no sentido de se fazer vivenciar-refletir-construir-desconstruir-criar espaços (físicos e não físicos) onde coexista o pessoal, o conhecimento epistemológico, o conhecimento técnico, o social, o político, o pedagógico, num caleidoscópio de contínua ação-reflexão-ação. É uma proposta ousada e feliz, a meu ver, de não se juntar partes, e sim de se estabelecer relações de *inter-ação* entre o que nosso olhar tem visto como partes. Observemos essa nova confluência de propostas de formação de professores:

A dimensão pessoal e subjetiva na formação do professor é destacada por Nóvoa (2002), e para ele, a partir do contato com seu processo identitário o futuro educador adere a princípios e valores, age de acordo com esses princípios e reflete sobre sua prática.

Pineau (1988 *apud* LIBÂNEO, 2005) estabelece a teoria tripolar de formação em que se articulam diferentes dimensões:

[...]a autoformação(a formação na relação consigo mesmo nos níveis técnico-pedagógico, sócio-pedagógico e bioepistemológico), a heteroformação(a formação na relação com os outros) e a ecoformação(a formação na relação com o meio-ambiente). (PINEAU, 1988 *apud* LIBÂNEO, 2005, p.162)

Pimenta (2002) ressalta os saberes da docência em três dimensões: saber da experiência (pessoal e profissional), saber do conhecimento e saber pedagógico.

Candau (2003) destaca saberes essenciais na formação inicial de professores e que dão continuidade a sua profissionalização: saber escolar, saber pedagógico e saber científico. E complementa ainda que a perspectiva fundamental da Didática “assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática” (CANDAU, 2003, p.21).

Candau (2003) traz também questionamentos epistemológicos da ação pedagógica, a influenciar na formação de professores:

[...] o seu fazer pedagógico (o qual abrange “o que ensinar” e o “como ensinar”) deve se fazer articulado com “para quem” e “para que”, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais

dissociados integral ou parcialmente em muitas das práticas de formação existentes. (CANDAUI, 2003, p.69)

Por fim trago Tardif (2002), que pontua diferentes saberes presentes na atuação docente, destacando o saber experiencial do professor, o qual pode e deve ter destaque desde sua formação inicial, em que se exercite sua autorização de experimentar, de avaliar, de criar a partir das experiências vivenciadas.

Diante da concordância entre diversos autores sobre a necessidade de se integrar, interagir e dialogar múltiplas dimensões constitutivas do ser humano na formação de professores, percebo essa confluência para o exercício de um olhar complexo sobre a realidade a sugerir um novo olhar sobre a profissionalidade docente. Esta como um conjunto de saberes e competências, desenvolvidos ao longo do processo de profissionalização, os quais evoluem e se ressignificam no próprio exercício da profissão, tendo na formação inicial um palco primoroso de construção. (D'ÁVILA, 2007).

Assim que uma formação lúdica de professores hoje encontra esse campo epistemológico de formação docente como uma possibilidade de acolhimento a sua existência. Possibilidades?

3.4 FORMAÇÃO LÚDICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Início uma reflexão sobre uma formação lúdica de professores me apropriando do termo 'educação do sensível', em comunhão com considerações de Duarte Jr. (2004), em que o constante exercício dessa sensibilidade passa pela inclusão de saberes locais contidos em nossa cotidianidade, num contato mais próximo e mais direto com o que nos cerca; com saberes do 'senso-comum, a exemplo de saberes construídos por meios também não reconhecidos pela ciência; e, sobretudo pela inclusão do contato com nossas diversas dimensões humanas sensoriais e sensitivas na compreensão e inovação da realidade.

Certamente que a grande lacuna na exploração dessas dimensões na vida cotidiana tem desenvolvido os conhecidos males atuais que nos assolam: depressão, pânico, medo, impotência, etc. Falando-se particularmente de professores, muitos estudos já indicam os males psicológicos, emocionais e somáticos vivenciados por estes no exercício de sua profissão.

O que não é muito difícil de compreendermos, quando pensamos que professores têm em suas mãos o trunfo de explorarem de forma saudável e criativa a

construção de conhecimento acerca da vida, mas, no entanto, em sua maioria se vêm comprometidos com sistemas que extrapolam a educação e que lhes solicitam o cumprimento de meios e fins que se distanciam desse aprender criativo e criador da realidade. Não seria esse um dos grandes motivos pelo qual o professor hoje se vê sem ânimo, ou seja, sem alma, sem vida? Onde se encontra essa organicidade, essa vitalidade, na sua atuação profissional? Onde se encontra o seu prazer?

Rubem Alves (1987 *apud* DUARTE Jr., 2004, p. 166) exprime poética e tragicamente o que a ausência de uma educação do sensível na formação de professores tem produzido:

Seu corpo mostra-se contraído. Sua humanidade se perdeu. Isto é o que a disciplina acadêmica produz: horas e horas com todos os sentidos corporais desligados e apenas com o intelecto em operação [...] Em seu rosto já se nota a presença da morte.

Duarte Jr. (2004) complementa essa visão quando diz ser uma missão básica da educação hoje incentivar o sentir-se humano de forma integral, aliado aos processos intelectuais e reflexivos acerca da própria condição humana. E quando menciona a formação de professores nessa perspectiva, reforça:

[...] uma educação do sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo. (DUARTE Jr., 2004, p. 206)

Uma formação lúdica, na qual o ser humano é visto como um ser integral, só tem a contribuir com uma proposta de educação do sensível, ao fortalecer a experiência do sentir, do experimentar aliado ao pensar e refletir, unindo saber e sabor e, além disso, promovendo relações consigo e com o outro de forma mais saudável, através de atitudes mais orgânicas. A diversidade humana em ação pelo Belo.

Santos (1997) também reforça essa importância, no sentido de educadores poderem se conhecer e atuar de forma mais ludicamente consciente:

A formação lúdica deve proporcionar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto. (SANTOS, 1997, p.14)

Uma formação lúdica dentro de uma perspectiva de educação do sensível pode fornecer um suporte no que pese o desenvolvimento da ludicidade do próprio educador,

em que ele se perceba capaz de brincar, de se entregar, de sentir e expressar suas emoções, de interagir organicamente com os seres ao seu redor, indo-se além do conhecimento teórico-metodológico de uma prática educativa lúdica.

O contato de educadores com suas próprias dimensões sensíveis pode se constituir no desvelar de caminhos que tragam à sua atuação profissional uma qualidade mais próxima à organicidade da vida. E uma formação que fortaleça a dimensão lúdica desses educadores nessa perspectiva certamente colabora para a re-integração das suas dimensões sensíveis: a sensório-corporal, a emocional, a estética e a intuitiva à prioritária e isoladamente explorada dimensão cognitiva, criando pontes entre “Educação” e “Vida Humana”.

Daí também o crescente interesse na inclusão da ludicidade na educação, avançando-se nas antigas concepções de puro aplicacionismo técnico e cada vez mais ganhando status de caminho para uma nova educação mais integradora, mais orgânica.

Muitos profissionais da área ainda hoje carregam uma visão estigmatizada da ludicidade devido ao seu histórico de utilização de jogos na educação com fins tecnicistas ou no máximo de relaxamento/ativação motora. Mas essa concepção vem sendo substituída por uma visível contribuição da ludicidade na formação humana de pessoas mais saudáveis, mais felizes, mais capazes de integrar novas formas de aprendizagem, em que autonomia, criatividade e interação saudável com outros são estimulados por uma educação que dialogue com essa ludicidade.

Diria que tal concepção de ludicidade também requer um professor que se permita ao menos experimentar essa ludicidade em si e então no ambiente em que atua como profissional. É um desafio que exige abertura à criação de novas formas de se gerir a aprendizagem, de se relacionar com seus pares, com a educação, e principalmente consigo próprio.

Podemos falar de um professor que se realiza em sua atividade profissional, com alegria, com prazer, com colaboração, com co-construção. Não falo aqui com uma visão romântica que exclui desafios cotidianos e extra-cotidianos, em níveis micro e macro da atuação docente e sim de uma atuação consciente dos mesmos e ainda assim capazes de propiciar uma nova e mais vívida forma de atuação profissional. Quanto mais autônomos, mais felizes, mais co-criativos, então mais fortalecidos para a implantação e/ou o confronto, em vista de uma profissão mais valorizada, mais creditada, mais conscientemente atuante.

Muitos professores, entretanto, demonstram se sentirem despreparados para atuar com essa ludicidade, muitas vezes sem muita clareza sobre a influência da mesma bem como de caminhos de sua inclusão na educação. Dentre tantos motivos, credito esse despreparo à ausência da ludicidade em sua formação e prática profissional, o que relaciono a um longo histórico do pensamento ocidental educacional resistente a tudo relacionado a prazer, alegria, interação, movimento, criação, autonomia.

Charlot (2005) nos oferece um olhar sobre a contribuição da ludicidade no âmbito pedagógico e na atuação do professor: “[...] o problema é precisamente que os alunos tendem a considerar o que lhes é ensinado como informações úteis para as provas, e não como saberes e como fontes de sentido e de prazer.” (CHARLOT, 2005, p. 85) Como pode o educando sentir esse sentido e prazer sem o professor experimentar e promover meios compartilhados que estimulem essas qualidades? E como obtê-las em sua formação inicial? Segundo o autor não há educação senão por meio da dialética interioridade e exterioridade.

E já que a ludicidade pode promover a integração de dimensões antes dissociadas, pois quando se brinca, por exemplo, não se dissocia o aspecto cognitivo do emotivo, nem do psicomotor, nem do social, trazemos aqui a visão de Gimeno (1988 *apud* Imbernón, 2005, p.39-40) sobre uma outra possível contribuição da ludicidade na formação de professores:

A formação inicial e permanente do profissional de educação deve preocupar-se fundamentalmente com a gênese do pensamento prático pessoal do professor, incluindo **tanto os processos cognitivos como afetivos** que de algum modo se interpenetram, determinando a atuação do professor. (grifo nosso)

Maturana (2003) também tece profundas reflexões sobre a presença da ludicidade na formação de professores, quando trata do necessário cultivo ao auto-conhecimento do professor:

[...] Pensamos que o central na formação do professor deve consistir em tratá-los do mesmo modo que se espera que eles tratem seus alunos, mas treinando-os no olhar reflexivo que lhes permite ver suas próprias emoções como o espaço de capacitação em que se encontram em cada momento sem perder o respeito por si mesmos, porque podem reconhecer seus erros, pedir desculpas e ampliar o olhar reflexivo com seus alunos sem desaparecer nele. (MATURANA, 2003, p.17)

Com essa formação, a ludicidade contribuirá para um desenvolvimento mais saudável de crianças na educação:

Se nossas crianças crescerem numa relação materno/infantil de total aceitação corporal no jogo, como bebês e em sua infância, e se depois crescerem para a vida adulta num ambiente que realiza o respeito por si mesmos e pelo outro no respeito e na aceitação da própria corporalidade, bem como a corporalidade do outro, na correção do fazer e não do ser da criança, o humano conservar-se-á através delas. (MATURANA, 2003, p.81)

Maturana (2003) traz aqui pontos importantes quanto ao desenvolvimento infantil na busca da preservação do humano nos indivíduos. Um ponto fundamental aí é que a ludicidade esteja presente nesse desenvolvimento, e conseqüentemente, na formação dos professores.

A professora e pesquisadora em ludicidade na educação Tânia Ramos Fortuna (2001) possui um artigo intitulado “Formando professores na Universidade para brincar.” Tal título remete a uma relação a ser necessariamente no mínimo refletida: o espaço de formação inicial de professores e uma formação lúdica.

A autora inicia sua reflexão sobre o direito internacionalmente institucionalizado de a criança brincar, questionando como a universidade pode contribuir com a garantia desse direito. E aos poucos revela a importância da formação lúdica de professores em sua formação inicial e assim sua preparação para lidar com a ludicidade na educação.

Fortuna (2001) destaca alguns pontos cruciais para que a ludicidade se dê de forma consciente e responsável na escola e na sala de aula, tais como a importância do professor conciliar objetivos pedagógicos com os desejos do aluno; a inclusão das características do brincar na preparação, condução e atuação do professor na aula; o desenvolvimento da aula se assemelhando ao brincar, como por exemplo com uma ênfase no processo da aula e não apenas em seus ‘produtos’; na criação de um espaço compartilhado de confiança, essencial para que o brincar aconteça; com uma intervenção aberta do professor, dentre outros.

Segundo a autora:

Uma aula ludicamente inspirada não é necessariamente aquela que ensina conteúdo com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção de conteúdos, no papel do aluno. (FORTUNA, 2001, p.116)

Aí o professor, com uma “ação pedagógica conscientemente criada” (FORTUNA, 2001, p.117), sente-se também preparado para lidar com o inesperado, com a abertura à incerteza, com a atenção sutil ao que se desenrola a cada momento, enfim, é um professor com uma atitude lúdica. Esse professor estimula as significações de aprendizagem, já que estas são propiciadas pelo brincar, intervindo nessa aprendizagem de forma prazerosa e compartilhada.

Ainda segundo a autora, muito mais que desenvolver processos imitativos pelo jogo, este estimula a imaginação e o raciocínio, garantindo o desenvolvimento de funções representativas e cognitivas, além de estimular as relações sociais, a construção da linguagem, etc. Além disso, o brincar possibilita ao professor uma fonte segura de observações sobre a expressão e desenvolvimento dos alunos em diversas dimensões: psicomotora, social, cognitiva, emotiva, pois no brincar as crianças normalmente expressam a si mesmas de forma autêntica, indo-se além das avaliações classificatórias. E essa conscientização pelo professor é essencial para que possa abrir portas à vivência da ludicidade na aprendizagem. (FORTUNA, 2001)

Santos (2001) afirma que os professores em geral são unânimes em aceitar a ludicidade como um caminho diferenciado de educação capaz de envolver diversas dimensões antes não incluídas como a criatividade, a afetividade, a cooperação, o brincar, mas os estudos engendrados até então têm muito lentamente mudado a prática desses profissionais, principalmente quanto ao brincar. Estes acham que sabem lidar com essa dimensão lúdica já que um dia brincaram, como se essa vivência no passado enquanto crianças fosse suficiente para lidarem com processos lúdicos na educação. E como a ludicidade é uma ciência nova, esse campo precisa ser mais bem explorado, vivenciado e compreendido.

E afirma:

[...] ao iniciarem o trabalho, deparam-se com muitas dúvidas, pois eles aprenderam muito sobre sua área profissional na formação acadêmica e muito pouco sobre ludicidade, tendo por isso poucos elementos de análise e compreensão deste tema como fator de desenvolvimento humano. (SANTOS, 2001, p. 14)

Indo mais além na consideração de uma formação completa desses professores quanto a ludicidade: “ O educador lúdico é o que realiza a ação lúdica, inter-relacionando teoria e prática.” (SANTOS, 2001, p.15)

Nesse sentido, Friedmann (2006) ressalta a importância dessa integração, ao sugerir que se investigue as visões daqueles responsáveis por realizar brincadeiras no que concerne uma preparação teórica e prática. E ressalta que só quem realmente brinca pode compreender melhor esse desafio.

Então, num processo de preparação de professores para lidar com o lúdico na educação, uma formação que integre teoria e prática se faz necessário, em que os professores vivenciem situações a explorar a ludicidade em si, nas relações com os pares e na prática educativa. E sobre esta, Friedmann (2006) também frisa um

importante aspecto a ser considerado quando se opta por uma educação lúdica, educação aqui sob uma ‘perspectiva criadora, autônoma e consciente’:

Há um aspecto ao qual se deve dar especial atenção quando se trabalha com a atividade lúdica de forma mais consciente: o caráter de prazer e ludicidade que ela tem na vida das crianças. Sem esse componente básico, perde-se o sentido de utilização de um instrumento cujo intuito principal é o de resgatar a atividade lúdica, sua espontaneidade e, junto com ela, sua importância no desenvolvimento integral das crianças. (FRIEDMANN, 2006, p.55)

Uma também importante pesquisadora do brincar, além de formadora de professores da Educação infantil, Janet Moyles (2006, p.15), afirma que vários estudos na área sugerem uma elevação de padrões na educação infantil e posterior quando advindas de um currículo infantil pautado no brincar. A autora nos chama a atenção para três elementos principais nessa discussão: a qualidade da provisão do brincar, o valor associado aos processos que o brincar suscita, além do envolvimento dos adultos.

Todas essas referências suscitam uma preparação dos professores para lidar com essa dimensão no processo educacional, demonstrando que propiciar uma educação lúdica é um desafio que exige uma formação a dar suporte a esse futuro professor.

As universidades e Institutos de Ensino Superior- locais de formação inicial de professores- se configuram como espaços legítimos de estímulo a uma formação lúdica, e se fazem cada vez mais necessários para atender a uma recente demanda de preparação dos professores frente à ludicidade na educação, como afirma Santos (2003):

Algumas experiências têm apontado como caminho para as universidades a mudança de currículo, principalmente nos cursos de formação do educador, introduzindo disciplinas de caráter lúdico, a criação de cursos específicos sobre ludicidade em nível de Ensino Superior e a criação de Cursos de Pós-graduação em atividades lúdicas.(SANTOS, 2003, p.59)

Dentre as mais diversas experiências voltadas a esse fim desenvolvidas em nosso país, tomamos aqui como exemplo duas mais antigas e bem sucedidas: as Faculdades de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade de São Paulo (USP).⁷

A primeira, com uma formação de profissionais da educação na área lúdica através de disciplina específica sobre jogo e educação em cursos de formação de professores; programas de extensão em ludicidade; articulação de projetos acadêmicos

⁷ Nos capítulos seguintes comentarei sobre a existência de uma formação lúdica na formação de professores na Universidade Federal da Bahia, nas licenciaturas envolvidas nessa pesquisa.

em torno do tema, constituição de acervo de brinquedos e disponibilidade destes aos alunos em suas práticas de ensino, grupos de estudos e assessoria sobre organização de espaços lúdicos. (FORTUNA, 2001)

Semelhante a essa experiência, tem-se também na USP um importante grupo de pesquisa sobre contextos integrados em educação infantil, com uma das linhas de pesquisa sobre o jogo na educação infantil, sob coordenação da Professora Tizuko Kishimoto⁸. Aliado a essa experiência, conta-se também com um Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos - LABRIMP, onde funciona uma brinquedoteca, além da existência do Museu da Educação e do Brinquedo e disciplinas que incluem a dimensão lúdica.

Kishimoto (1996b) atenta para a existência desses centros pioneiros de propagação da cultura lúdica na educação, na educação infantil e também da ausência de muitos nesse sentido, evidenciando que caminhamos a passos lentos. A autora, no entanto, reconhece, apesar de muitas lacunas, alguns centros de excelência na área, na busca de melhora formativa aos profissionais docentes que lidam com a ludicidade.

Os exemplos acima são apenas dois representativos dos já existentes a nível nacional a investir em cursos de formação inicial de professores incluindo uma indispensável formação lúdica no contexto atual de formação docente.

A ludicidade, portanto, tem muito a contribuir com a profissionalidade docente ao propiciar aos futuros professores, em sua formação inicial, o vivenciar da ludicidade em si, como também em sua atuação profissional. A ludicidade aqui, como uma experiência plena e de entrega ao que se faz, gerando bem-estar a todos os envolvidos é um dos componentes que dá mais vida a essa formação inicial e conseqüentemente à prática docente, em que os desafios são vivenciados de forma crítica, atuante e criativa.

3.5 TRANSDISCIPLINARIDADE

Na acepção utilizada como fundante a esta pesquisa, uma experiência verdadeiramente lúdica envolve a inteireza do ser ao se vivenciar uma situação em que o sujeito não experimenta cisões entre suas dimensões no contato com a realidade: corpo, mente, emoção e espírito aí interagem e se integram. Basta lembrarmos, por

⁸ Grupo de Pesquisa: Contextos Integrados em educação infantil. Coordenado por Tizuko Mochida Kishimoto e Mônica Appezzato Pinazza- Faculdade de Educação da USP. Ver <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0067708KW2AXIV>>. Acesso em 04/03/2008.

exemplo, do que vivenciamos quando nos entregamos a uma brincadeira ou a uma situação que nos envolva por inteiro. (LUCKESI, 2000, 2002, 2004)

Quando uma criança brinca e se entrega a essa brincadeira, por exemplo, pode-se observar uma dança de emoções, desde alegria, prazer, dor, medo; de pensamentos e ações através de estratégias criadas, aplicadas, testadas e até modificadas a cada situação inesperada surgida; e de interações e estabelecimento de relações sociais pelas negociações que revelam de si e do outro. Então uma experiência de plenitude e inteireza acontece.

Uma experiência transdisciplinar também se relaciona com essa inteireza. Para tanto, vejamos o que caracteriza a transdisciplinaridade. Palavra introduzida por Piaget na década de 1970 e ampliada por Nicolescu (2000), a transdisciplinaridade é uma abordagem que considera três pilares em sua metodologia: a complexidade da Realidade, concebendo para isso a existência de diferentes níveis de Realidade e uma lógica diferenciada da lógica clássica: a lógica do “terceiro incluído”.

A complexidade (NICOLESCU, 2000), termo oriundo das pesquisas em mecânica quântica e da cibernética no século XX, é um dos pilares da metodologia transdisciplinar. Diz respeito aos sistemas- elementos organizados para uma finalidade - e uma característica inerente a estes: a ligação e relação entre todas as coisas e a imprevisibilidade oriunda do contínuo movimento de suas interações. Um desafio à nossa tradição de olhar a realidade de forma fragmentada e de buscar certezas e segurança na mesma.

A complexidade tem em Morin (2000) um dos mais respeitados pensadores que, ao se inspirar nas descobertas científicas, propõe um pensamento que une e não separa todos os aspectos presentes no universo, inclusive os aparentemente contraditórios. Considera a incerteza e as contradições como parte da vida e da condição humana e, um caminho para a religação dos seres e dos saberes através da ética e da solidariedade.

Tal complexidade nos convida a considerar a existência de diferentes níveis de Realidade e de percepção destes níveis. A partir das descobertas científicas no início do século XX na mecânica quântica, além de outras posteriores com o estudo da cibernética, e mais recentemente pela formulação da Teoria das Cordas (SOMMERMAN, 2005b) abriu-se diante da humanidade a revelação de diferentes níveis de Realidade, de um mundo além daquele apenas captado por nossos cinco sentidos.

Nicolescu (2002) relata a existência de pelo menos três diferentes níveis de realidade comprovados cientificamente, e aqui atenta que em diferentes tradições e civilizações já se sabiam da existência de diferentes níveis de Realidade, estes pautados em dogmas religiosos ou no mergulho do universo interior. Então a ciência hoje nos apresenta a comprovação dos níveis: macrofísico, microfísico e o espaço-tempo cibernético, todos regidos por leis e lógicas diferenciadas.

Sommerman (2005b, p.33) aponta a existência de pelo menos quatro diferentes níveis de Realidade: “o nível físico ou macroscópico (ao qual a ciência reduziu a realidade no século XIX)”, e mais três níveis emergindo na ciência: “o nível microfísico ou quântico, o nível das cordas (a ser comprovado) e o nível do vácuo cheio (cheio de potencialidade), cada um deles regidos por lógicas e leis diferentes.”.

Para além desses níveis mencionados, conta-se com o sagrado, como um nível de Realidade que une a tudo visível e não visível. Nicolescu (2002) esclarece:

O sagrado é, antes de mais nada, uma experiência que é transmitida pelo sentimento – o sentimento ‘religioso’ (**de religare**)- do que liga seres e coisas e, conseqüentemente, induz, no mais profundo do ser humano, a um absoluto respeito para com os outros aos quais ele está ligado por partilhar uma vida em comum na mesma Terra. (NICOLESCU, 2002, p.60, grifo nosso)

Tais descobertas nos impelem a expandir nossas percepções da Realidade, para que possamos compreendê-la em suas diversas nuances. A compreensão da Realidade unicamente com nossa percepção racional, por exemplo, baseada apenas no nível macrofísico de Realidade, nos aprisiona e instaura cisões em nossa forma de interagir no mundo-vida. Assim, a transdisciplinaridade propõe que consideremos a existência destes diferentes níveis de Realidade e, por conseguinte, que entremos em contato e integremos nossas múltiplas dimensões perceptivas da Realidade.

Sommerman (2005a) nos apresenta diferentes níveis de percepção em termos ontológicos: corporal, emocional, psico-anímico, espiritual e seus diferentes níveis perceptivo-cognitivos: sensível, racional, intuitivo, imaginativo, intelectual, contemplativo. (2005a, p.162) Ao propiciarmos uma inclusão e interação destes e de outros níveis de percepção, podemos então acessar diferentes níveis de realidade e experimentar a inteireza que pode ser vivenciada também numa experiência lúdica.

A transdisciplinaridade também considera uma lógica diferente de uma lógica clássica, a qual tem por princípio a exclusão e uma visão de mundo antagônica e restritiva. A lógica do terceiro incluído abre um campo de visão ao integrar e perceber como complementar o que numa lógica clássica é visto como antagônico, a exemplo

dos conceitos de sujeito e objeto, razão e emoção, dentre outros. E tal abertura gera possibilidades de percepção dos diferentes níveis de Realidade. (NICOLESCU, 2000)

Assim os três pilares, em constante relação, nos remetem então a uma atitude transdisciplinar⁹, em que se fazem necessários: rigor (consideração de todos os dados), abertura (aceitação do desconhecido) e tolerância (reconhecimento do direito do outro em apresentar idéias contrárias às nossas). (NICOLESCU, 2000)

A abertura se mostra indispensável para lidar com o novo, principalmente quando a complexidade nos apresenta essa característica inerente à realidade: a imprevisibilidade. Uma lógica inclusiva facilita a percepção de diferentes níveis de realidade e relação entre estes, que aliada a um rigor leva em consideração todos os dados da mesma, inclusive dados que a princípio estariam em desacordo com nossas visões. Daí a importância da tolerância, num processo ético de inclusão, acolhimento e também questionamento. Enfim, a atitude transdisciplinar nos convoca ao exercício constante de mudanças e percepções.

Segundo Nicolescu (2000, p. 15): O próprio prefixo ‘trans’ indica o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas e além de qualquer disciplina. E afirma: “Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. E para essa unidade inclui-se aí o diálogo com saberes presentes nas artes e nas culturas tradicionais e sapienciais.

Assim, a transdisciplinaridade não exclui disciplinas, e por princípio não exclui dimensão alguma, e sim a inclui e integra. Seu objetivo já traz uma grande mudança ao nosso olhar que é a compreensão do mundo em que vivemos, interno e externo, o que promove uma busca de sentido a tudo que desenvolvemos e não uma mera repetição de um sistema acomodado, instaurando então o estímulo à autonomia.

Ao comparar o conhecimento disciplinar- “CD” e o conhecimento transdisciplinar- “CT” Nicolescu (2002, p.57-58) ressalta as diferenças entre os dois, e sua complementaridade, posto que “ambos possuem uma metodologia fundada na atitude científica”. Dentre as características apresentadas, o “CD” apresenta um conhecimento *in vitro* e busca o conhecimento, enquanto o “CT” se apresenta *in vivo* e prima pela compreensão. O “CD” se centra no mundo externo apenas- o mundo do Objeto, enquanto o “CT” relaciona o Mundo externo- Objeto com o mundo interno- Sujeito. E com uma lógica binária que exclui valores e se orienta pelo poder e pela

⁹ I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Documento: A Carta da Transdisciplinaridade, 1994. Disponível em: <<http://www.cetrans.com.br>>. Acesso em: 08 de março de 2008.

posse, o “CD” difere do “CT” que possui uma lógica do terceiro incluído, inclui valores e é orientado para o deslumbramento e para a partilha.

Este é um quadro próximo ao que Luckesi (2004) estabelece entre olhar focado e olhar ampliado, esses também complementares. Um olhar focado se assemelha aqui ao “CD”, quando se mostra restrito, direcionado, enquanto um olhar ampliado se mostra capaz de perceber dimensões não captadas por um olhar focado. Numa experiência lúdica, ambos os olhares interagem e dialogam entre si. Numa brincadeira, por exemplo, há momentos de foco, como tomadas de decisão e de ação, e momentos de olhares ampliados, em que se submerge em estados mais internos.

No ano de 2005, o Brasil abrigou o II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade - Vila Velha/Vitória-Espirito Santo - realizado graças a uma conjugação de parcerias¹⁰ - ao qual tive a felicidade de estar presente, em que nós participantes construímos uma mensagem- a Mensagem de Vitória e vila Velha ¹¹ - a “recordar, valorizar, ampliar e contextualizar” a Carta da Transdisciplinaridade, documento redigido e adotado no I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, realizado em Arrábida- Portugal, em 1994. Esta mensagem, sistematizada em três eixos: atitude transdisciplinar, pesquisa transdisciplinar e ação transdisciplinar, expressa o desejo de mudanças pessoais e coletivas rumo a uma nova compreensão e atuação em nossa realidade, a partir dos chamados de transformação que as mesmas têm nos sinalizado ao longo dos últimos séculos. Segue o trecho do documento detalhando cada um dos eixos:

- a Atitude Transdisciplinar busca a compreensão da complexidade do nosso universo, da complexidade das relações entre sujeitos, dos sujeitos consigo mesmos e com os objetos que os circundam, a fim de recuperar os sentidos da relação enigmática do ser humano com a Realidade – aquilo que pode ser concebido pela consciência humana – e o Real – como referência absoluta e sempre velada. Para isso, propõe a articulação dos saberes das ciências, das artes, da filosofia, das tradições sapienciais e da experiência, que são diferentes modos de percepção e descrição da Realidade e da relação entre a Realidade e o Real.
- a Pesquisa Transdisciplinar pressupõe uma pluralidade epistemológica. Requer a integração de processos dialéticos e dialógicos que emergem da pesquisa e mantém o conhecimento como sistema aberto;

¹⁰ O Congresso foi organizado por diferentes parceiros: UNESCO, CIRET, o Governo do Estado do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, o CETRANS e outros 7 centros brasileiros e europeus de estudos e pesquisa transdisciplinares.

Ver http://www.unesco.org.br/eventos/transdisciplina/mostra_evento

¹¹ II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Documento: Mensagem de Vitória e Vila Velha, 2005. Disponível em

<<http://www.cetrans.com.br/internaCetransc7d6.html?iPageld=263>>. Acesso em: 08 de março de 2008.

- a Ação Transdisciplinar propõe a articulação da formação do ser humano na sua relação com o mundo (ecoformação), com os outros (hetero e co-formação), consigo mesmo (autoformação), com o ser (ontoformação), e, também, com o conhecimento formal e o não formal. Procura uma mediação dos conflitos que emergem no contexto local e global, visando à paz e à colaboração entre as pessoas e entre as culturas, mas sem desconsiderar os contraditórios e a valorização de sua expressão.

Ainda nesse documento¹², reflito sobre os propósitos da transdisciplinaridade, a partir dos três eixos descritos, na íntegra:

- busca responder às necessidades provenientes da complexa interação dos múltiplos saberes, concepções, valores, experiências e práticas que caracterizam o mundo de hoje;
- visa permear todos os níveis da educação formal e não formal, articulando os diferentes saberes e os diferentes níveis do ser humano;
- incentiva o aprofundamento dos aspectos formais da transdisciplinaridade nas áreas da ciência, da filosofia e das humanidades;
- abre a discussão sobre o aspecto transreligioso do sagrado e sobre sua integração e articulação com outros aspectos da transdisciplinaridade;
- procura evitar o risco de institucionalizar-se como um campo epistemológico rígido, a fim de preservar sua capacidade de investigação aberta, autocrítica e crítica;
- pretende permear as instituições, criar espaços e ações no interior delas, mas sem se institucionalizar de maneira rígida e sem se limitar aos espaços institucionais e formais;
- propõe promover a saúde individual e coletiva e o bem-estar do ser humano na sua multidimensionalidade, articulando seus níveis físico, emocional, mental e espiritual;
- reconhece diferentes modos e níveis de expressão que associam a Arte a valores estéticos e simbólicos, que promovem a conexão entre o sentir e a imaginação, permitindo que os seres humanos se elevem a horizontes novos e mais ricos de sentidos.

Este último propósito, particularmente, nos remete de forma mais direta à vivência da dimensão lúdica pelo ser humano. As atividades lúdicas, ao promoverem o acesso ao nível simbólico e ao estético, permitem então uma ampliação de sentidos e de expressões humanas. Esta ampliação, ao se fazer presente na educação só contribui para a necessária ampliação de níveis de percepção da Realidade e permite assim o acesso a seus diferentes níveis.

No desafio de inter-relacionar transdisciplinaridade e educação, em conferência sobre Universidade e Transdisciplinaridade, Nicolescu (1997) evidencia a importância da busca desse sentido: “A abordagem transdisciplinar está baseada no equilíbrio entre a

¹² Ibid.

pessoa exterior e a pessoa interior. Sem esse equilíbrio, "fazer" não significa nada mais do que "se submeter".

Desta forma, o desafio da transdisciplinaridade se fazer presente na educação, a estimular um novo pensar, sentir e agir (pesquisa, atitude e ação transdisciplinares) no mundo pautado numa autonomia coletiva, encontra na Universidade, enquanto espaço de criação de conhecimento, um local embrionário a desenvolver essas três qualidades. Propostas contidas na *Declaração de Locarno*¹³ reforçam o desafio de a transdisciplinaridade se fazer presente desde a formação na universidade:

O problema-chave mais complexo da evolução transdisciplinar na Universidade é a formação de professores. As universidades poderiam contribuir efetivamente na criação e na operação de *bona fide "Institutos de Pesquisa do Sentido"*, que, por sua vez, teriam efeitos inevitavelmente benéficos na sobrevivência, na vida e na influência positiva das universidades. [...] É essencial acompanhar o resultado das experiências, dando testemunho das inovações estritamente pedagógicas ligadas à abordagem do ensino transdisciplinar. As Universidades devem encorajar e estimular publicações que registram e analisam os maiores exemplos da experiência inovadora.

Ainda:

Instilar o pensamento complexo e transdisciplinar nas estruturas e nos programas da Universidade permitirá sua evolução em direção a sua missão até certo ponto esquecida atualmente - *o estudo do universal*. Além disso, a Universidade poderia tornar-se o lugar privilegiado da aprendizagem da atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional, no diálogo entre a arte e a ciência, que é o eixo da reunificação entre a cultura científica e a artística. Uma Universidade renovada tornar-se-ia o lugar para acolher esse novo tipo de humanismo.

Os trechos do documento acima incitam a uma reflexão sobre a importância de professores em formação conhecerem a transdisciplinaridade, exercitarem sua metodologia, vivenciarem uma nova forma de lidar com o conhecimento, em diálogo com a tradição disciplinar. Esse se mostra como um caminho de criação de novos conhecimentos e quizá de professores mais autônomos e criativos.

A experiência de aprendizagem predominante em nossos sistemas educacionais, e ainda presente em algumas Universidades e espaços formativos é alicerçada ainda numa antiga imposição da racionalidade instrumental como única forma de interação e apreensão do mundo nos mostra que é sim possível aprender, e também mediar ou facilitar essa aprendizagem. No entanto, a forma com a qual o conhecimento tem sido construído a partir dessa prática reducionista tem nos afastado cada vez mais da

¹³ Congresso Internacional- *Que Universidade para o Amanhã?* CIRET/UNESCO: Locarno, Suíça, 1997.

humanidade em nós, uma vez que apenas uma dimensão nossa é desenvolvida, e perdemos então o contato com nossa integralidade.

Spolin (2001, p.3) relaciona o contato integral com nossas diferentes dimensões e a aprendizagem, um dos sentidos de existir da educação e de educadores/as:

Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado. (SPOLIN, 2001, p.3)

Como então poderíamos aprender a nos relacionar de forma a reconhecer a importância dessas interações, base de nossa convivência com o mundo natural, sem um aprender transdisciplinar, multicolor, sem um aprender que leve em consideração nossas múltiplas dimensões, suas relações e a imprevisibilidade destas?

Nesse sentido, uma formação lúdica na concepção aqui explicitada, aliada a uma epistemologia transdisciplinar, só tem a favorecer a necessária abertura de professores para dialogar em si essas dimensões, permitindo-lhes darem-se conta dos desafios e possibilidades em desenvolver uma práxis mais próxima à organicidade da vida, repleta de diferentes cores, considerada como um processo complexo e lúdico de relações e interações.

Assim, a presente formação lúdica busca na epistemologia transdisciplinar uma via de acesso a propiciar um contato de licenciandos com a ludicidade tal qual a concebemos, com o equilíbrio interno e externo da pessoa, de que nos fala Nicolescu (1997), a integrar aspectos subjetivos e objetivos dessa formação e ampliando possibilidades de inclusão da ludicidade enquanto dimensão humana na educação.

E composta por olhares iniciais em diálogo com outros pesquisadores e profissionais do campo aqui pesquisado, adentro na grande roda-formação lúdica.

4 ENCONTRO DE OLHARES: CHEGANDO E SAINDO DA RODA - Do quadro inicial e final da formação lúdica.

“[...] entrei de uma forma e saí totalmente diferente.” (Esmeralda)



Fig. 6 – Extensão em Formação Lúdica. “As primeiras rodas”. 2006

Neste capítulo convido o leitor a olhar e, quem sabe deseje, dançar a roda que criamos ao pesquisar essa formação lúdica, em dois palcos a serem aqui descritos: num deles se encontram os licenciandos num momento inicial da formação no curso de extensão, em que chegam com visões, saberes, expectativas e desejos. Num segundo palco dançam os mesmos licenciandos, nem tão ‘mesmos’ assim, co-constructores do processo, em que expressam suas percepções ao final da caminhada dos quatro meses no curso.

Creio que esse quadro referencial com as visões iniciais e finais dos licenciandos sobre a formação lúdica desenvolvida será útil ao leitor para compreender como se deu o processo de formação e sua respectiva produção de percepções e repercussão, o que analisarei em capítulo posterior.

Portanto, para dar forma a este quadro utilizei basicamente duas categorias descritivas que neste capítulo denominei ‘encontros’, nos quais os licenciandos expressam suas visões e percepções ao início e ao final da formação lúdica. No primeiro encontro, com a ludicidade e esta na educação, os licenciandos expressam suas visões trazidas e sistematizadas na formação sobre estas áreas. Já o segundo encontro, com uma formação lúdica na formação inicial de professores, os licenciandos expressam suas percepções iniciais desta formação através de expectativas e desafios trazidos ao curso, ao tempo em que revelam suas percepções finais em termos de

significação e extensão da formação lúdica vivenciada, bem como de um olhar final ao anfitrião desses encontros: o professor/formador e o espaço a abrigá-los: a UFBA.

Para perceber as visões iniciais trazidas pelos licenciandos, me pautei em instrumentos de registro que utilizei no início e no final do curso de formação. Tais instrumentos criados e utilizados a seguir me forneceram um panorama de visões iniciais e expectativas presentes nos licenciandos ao iniciar a formação:

- Cartas de motivos: carta escrita pelos licenciandos para seleção no curso de formação. Esse registro se constituiu como instrumento de avaliação dos participantes para sua seleção, seguindo os critérios elaborados para tal. Nesta carta os licenciandos expõem motivos pelos quais se sentiam interessados em participar do curso, apontando algumas visões iniciais de ludicidade, seu contato com a temática, bem como níveis de interesse da mesma em sua formação.
- Questionário de Investigações Prévias¹⁴: aplicado no primeiro dia de encontro no curso de extensão, no qual os licenciandos expõem seus conceitos trazidos de ludicidade, de ludicidade na educação, formação lúdica de professores, bem como sua experiência prévia com esses temas.
- Questionário de Diagnóstico Coletivo de Problemas¹⁵: aplicado no segundo encontro da formação, tinha como objetivo fazer aflorar em cada participante seus desafios individuais no atrelamento entre ludicidade e educação, uma reflexão sobre possíveis origens desses desafios, além de sugestões a partir destes para compor uma formação lúdica.

Dos registros aplicados ao final do curso, todos se mostraram suficientes em evidenciar um panorama de reflexões, construções e/ou desconstruções, ampliações, vivências e percepções da formação lúdica co-construída:

- Texto para boneco de exposição coletiva: esse foi um texto individualmente elaborado pelos licenciandos para compor seus bonecos individuais na feira/exposição lúdica realizada no pátio da Faced ao final do curso. A exposição tinha como propósito chamar a atenção da comunidade acadêmica da UFBA para a importância da ludicidade na educação. Os textos, portanto, retratam opiniões elaboradas e sistematizadas pela formação lúdica sobre conceitos de ludicidade, desta na educação, e de uma formação lúdica em sua formação inicial.

¹⁴ Vide modelo em anexo.

¹⁵ Vide modelo em anexo.

- Livro mágico de memórias formativas: esse foi um instrumento assim denominado com o objetivo de que os licenciandos pudessem registrar memórias de sua formação lúdica ao longo do curso. Do primeiro ao último encontro, detalhes, *insights*, reflexões, conflitos, e outras questões significativas para os licenciandos registrarem. Esse instrumento de rico conteúdo recordativo proporciona uma visão do processo formativo de cada um bem como grupal, e aqui nos interessa as expressões finais da experiência formativa contidas no mesmo.
- Entrevistas individuais finais: essas entrevistas, registradas em áudio, revelam também todo o processo formativo dos licenciandos, bem como questões pontuais de como chegaram, seus desafios no processo, suas construções, superações e inacabamentos, com uma intensidade mais perceptível que nos registros escritos, em que os licenciandos explicitam livremente suas percepções do curso, de si e do grupo, enfim, da sua formação lúdica e o que esta representou para si. Também um rico e diverso instrumento de análise pós-formação.

Creio que a partir da explanação desses instrumentos seja possível ao leitor ter uma melhor noção de onde foram acolhidas as diversas falas dos licenciandos presentes neste capítulo -assim como ao longo da obra- referenciando suas visões, percepções e reflexões antes e após a formação lúdica no curso de extensão: ‘Formação Lúdica- a ludicidade na formação docente.’

Mas para entrar na roda é preciso um encontro!

4.1 A PREPARAÇÃO DE UM NOVO ENCONTRO

O licenciando Wilton nos revela: “Nunca imaginaria que uma professora convidasse de sala em sala alunos interessados para participarem de um curso de formação lúdica.” Esse não foi um encontro ao acaso. A roda, desejada por muitos, abrigaria apenas 21 buscadores da ludicidade. 21 entram na roda. Mas antes desta roda se formar, há toda uma preparação para esse encontro, tudo cuidadosamente preparado. Em menos de duas semanas a roda - um curso de extensão em formação lúdica - agregou esses 21 personagens dançantes-brincantes. A preparação aconteceu da seguinte forma:

Primeiramente cuidamos da formalização do curso de extensão junto à FAGED e à Pró-Reitoria de Extensão. Só então parti para a divulgação do curso, com afixação de

cartazes nos murais da faculdade, chamada com cartaz em sua página na internet, divulgação pessoal nas salas de aula, além de divulgação via e-mail para seu quadro de professores. Instalava-se então a expectativa de atrair a atenção dos estudantes freqüentadores da Faculdade de Educação.

O processo de inscrição se deu no prazo de oito dias, de 21 a 30 de agosto de 2006, com o apoio administrativo da FACED, e para a minha surpresa haviam 78 estudantes escritos para as 20 vagas disponíveis.

Chega então a hora do primeiro olhar: uma entrevista coletiva e ao mesmo tempo individual com os 78 inscritos. Eis que começava a minha complexa tarefa de selecionar os que dariam as mãos na roda. E para me auxiliar nesse processo, adotei os critérios abaixo, os quais se coadunavam com um ambiente o mais próximo do real de um contexto de formação inicial de professores na FACED, em que a diversidade é sua característica principal:

CRITÉRIO GRUPAL:

- Diversidade de cursos: pedagogia e outras licenciaturas
- Diversidade de experiências de ensino / não ensino
- Diversidade de anos de ingresso e semestre atual
- Diversidade de gênero
- Diversidade de contato/conhecimento com a ludicidade (teoria/prática)

CRITÉRIO INDIVIDUAL:

- Licenciandos da UFBA matriculados na FACED em 2006.2
- Aceitação em participar de pesquisa de mestrado- caráter do curso.
- Disponibilidade e compromisso com o curso: tempo e participação.

Já nesta primeira etapa da pesquisa, alguns pontos me chamaram bastante atenção, como uma grande procura pelo curso de extensão, demonstrando que há na FACED uma demanda pela inclusão da ludicidade na formação inicial dos graduandos, como atividade curricular ou extra-curricular. Muitos depoimentos durante as entrevistas reforçaram tal necessidade sentida pelos licenciandos, incluindo aí pedagogia e outras licenciaturas.

Pareceu-me que alguns fatores exerceram grande atração pela participação no curso o que foi mencionado por alguns inscritos: caráter gratuito; carga horária elevada,

demonstrando característica de aprofundamento do tema; teor do curso, principalmente através de seu título, incitando a união de teoria e prática na ludicidade¹⁶; também a beleza e ludicidade do cartaz desenvolvido através do elogio de alguns.

Então, após um árduo e minucioso processo de seleção, o resultado foi divulgado no dia 01/09/2006, com listas impressas afixadas em murais da FACED, além de e-mail enviado aos selecionados. Estava então formada a roda com os 21 dançantes que buscavam a ludicidade. E que visões de ludicidade traziam para a roda? Começamos a dançar...

4.2 ENCONTRANDO A LUDICIDADE E ESTA NA EDUCAÇÃO

A roda inicia-se com uma entrada num túnel lúdico e, após essa passagem, diversas imagens das concepções de ludicidade começam a circular na mesma. O licenciando Denis assim a define: “Quanto mais os dias passavam, mais o curso se tornava algo essencial na nossa formação, e começávamos a ver a ludicidade com outros olhos”. A partir dessa imagem estarei delineando, a partir de agora, um quadro inicial e final das visões dos licenciandos sobre a ludicidade e esta na educação. Esses quadros retratam suas visões antes e após a formação lúdica e se relacionam com fontes originárias desses conceitos, do senso-comum a uma visão sistematizada pela formação.

4.2.1 Visões iniciais: ludicidade e educação

Em suas primeiras expressões, pelo menos em 15 delas, há uma associação de ludicidade com jogos, brincadeiras e dinâmicas, além de sua relação com alegria, diversão, divertimento e prazer, num possível reflexo das relações etimológicas entre essas palavras. (FRIEDMANN, 2006) Ao lado dessas relações, os licenciandos expressam um equilíbrio de visões entre a ludicidade como uma dimensão mais ampla do ser humano, e seu atrelamento à educação.

Segue algumas falas representativas das visões iniciais de ludicidade a incluir os aspectos acima mencionados:

¹⁶ A princípio o título do curso de extensão era “Formação Lúdica: a ludicidade *na formação e prática* docente”, o que foi modificado posteriormente no início do curso para “Formação lúdica: a ludicidade *na formação* docente”. A retirada da palavra ‘prática’ se deu por conta de evitar a compreensão de que lidaríamos com duas estâncias: formação e atuação docente formalizada. Nosso foco era a formação inicial, ainda que esta englobasse toda uma articulação e integração com a prática profissional formalizada.

“Um campo da expressão humana que compreende o desenvolvimento de atividades ligadas ao corpo, à estética -arte, imagens, jogos, etc.” (Vladimir)

“Um envolvimento corporal a partir de uma sensibilização do mesmo para uma determinada proposta. Envolve o prazer, a motivação, o relaxamento, a descontração - que tem objetivos.” (Priscila)

“[...] método de ensino que inclui trocas de informações que ocorre de maneira divertida e prazerosa para alcançar o objetivo desejado.” (Amanda)

“Entendo por ludicidade uma prática alternativa que auxilia a prática pedagógica. Seja através de jogos, brincadeiras, sempre focado no despertar do interesse do aluno.” (Rodrigo G.)

“Uma forma não-tradicional de tratar a prática de ensino. Procurando através de jogos, brincadeiras, dinâmicas, melhorar o processo de ensino-aprendizagem.” (Wilton)

E no atrelamento da ludicidade à educação, há uma explícita aposta na ludicidade como uma proposta de educação diferenciada, ‘anti-tradicional’ e facilitadora da aprendizagem. Ao relacionar a ludicidade a uma educação de cunho não-tradicional, percebo que a concepção inicial trazida de ludicidade estaria aí para sanar áreas ausentes na educação em sua forma ‘tradicional’.

Vejam, então, nas três falas a seguir esse aspecto mencionado. Tais licenciandas e suas visões nos seguirão a partir de agora ao longo desse subcapítulo para que tenhamos uma visão da progressão de suas concepções sobre ludicidade e desta na educação, por sua representatividade do grupo:

“Ludicidade é [...] a prática de jogos e dinâmicas dirigidas com o fim de ajudar no processo de aprendizagem. O uso da ludicidade pode ser usado como instrumento para tornar a aprendizagem na escola mais prazerosa, dinâmica e eficaz.” (Géssica)

“Entendo que é uma maneira criativa de ensinar. [...] tem a ver com criatividade e brincadeiras. [...] uma forma de gerar no aluno sua capacidade criativa. [...] a educação deve sair do quadro-giz e ser inovadora.” (Andréia)

“Ludicidade é[...] uma forma de interação social, através de jogos e dinâmicas[...] que provoquem a imaginação do aluno e o seu senso crítico. Seria um instrumento facilitador do conhecimento, pois é muito mais prazeroso aprender de maneira divertida. Quero participar deste curso, pois acredito numa educação diferenciada, a qual não deve se limitar à sala de aula padrão [...].” (Daniela S.)

Libâneo (2005) nos relembra um positivo legado que a Pedagogia Tradicional nos deixou: a importância que esta atribui ao Conhecimento. No entanto, sinaliza aspectos desta não mais apropriados ao nosso contexto atual, como o aniquilamento do sujeito, o foco na transmissão de conhecimento pelo professor, este tomado como verdade absoluta e focado numa perspectiva acumulativa, além, é claro de sua visão do ser humano como um ser puramente racional. Os licenciandos expõem um desejo contrário a essa forma de lidar com a educação.

Ainda que já dialogada com tantas outras pedagogias posteriores, a pedagogia tradicional continua a exercer influência em nosso meio educacional e formativo, em que se procura de alguma forma suplantar algumas de suas características não mais desejadas. E esta influência pode ser claramente observada nas expectativas iniciais de alguns licenciandos quanto ao curso de formação lúdica, por desejarem obter subsídios, instrumentos, ferramentas, metodologias ou técnicas para aplicar a ludicidade na prática pedagógica.

Libâneo (2005, p.65) nos recorda de onde vem essa premissa: “O modo de pensar cartesiano leva à crença de que basta os professores aprenderem o ‘método’ para poderem modernizar a educação.”. E Guimarães (2004) nos aponta que tal influência se mantém presente nas formações de professores através da cultura universitária. Assim, esse padrão de formação é reproduzido nas falas abaixo e possivelmente remetem a uma visão instrumental da ludicidade na educação:

“[...] devido ao interesse em usar a ludicidade na sala de aula como meio de estimular a aprendizagem e dinamizar o ensino. Um curso voltado para essa perspectiva fornecerá ferramentas importantes.” (Géssica)

“Tenho muito interesse em fazer o curso de educação lúdica, pois creio que este me dará mais subsídios e recursos para dar aulas para grupos de todas as idades.” (Marcos)

“[...] requisito uma vaga para obter conhecimentos da metodologia e outras técnicas de ensino e aprendizagem.” (Rodrigo G.)

No entanto, outras expectativas já demonstram uma busca por caminhos diferenciados, a gerar uma diversidade em que também se faz presente uma visão inicial de ludicidade além de seu comum uso instrumental na educação, e mais conectado a um desenvolvimento integral do ser humano:

“[...] aspiro uma vaga no curso de extensão[...] sabendo que essa conquista possibilitará a ampliação dos meus conhecimentos profissionais e contribuirá, significativamente, para meu projeto político-pedagógico de transformação do ser, que sempre norteou minha prática docente.” (Joilda)

“Na contemporaneidade, as novas teorias educativas visam a integralidade do ser e os professores, buscando tornar a aprendizagem prazerosa, estão interagindo cada vez mais com os alunos, estimulando-os através da ludicidade.” (Michele)

“Desenvolvo um trabalho com Educação Infantil numa escola comunitária na periferia de Salvador[...] e cada dia é um novo desafio. Neste sentido a formação lúdica trará várias contribuições na construção da Educação que buscamos que vise formar mais que homens e mulheres, uma educação que forma cidadãos autônomos e responsáveis socialmente.” (Simone)

Configuro as concepções iniciais de ludicidade e desta na educação trazidas até então como representativas do grupo dos 20 licenciandos: uma associação a jogos, brincadeiras e dinâmicas; sua atribuição a um campo mais amplo do ser humano, como também sua restrição ao campo educacional. Em sua atribuição à educação, é relacionada a uma forma de educação não-tradicional e altamente efetiva, ao mesmo tempo ensejando duas vias de percepções: vista de forma instrumental na educação e também como um caminho a abrir novas percepções no desenvolvimento humano.

Diante dessa multiplicidade de visões iniciais, me chamou atenção a existência de um otimismo presente nas mesmas frente a ludicidade e sua eficácia na educação e no desenvolvimento humano. E ao averiguar as experiências prévias dos licenciandos com a ludicidade que pudessem fundamentar essas posições dei-me conta que os mesmos registram poucos ou raros contatos com essa área do saber, através de algumas leituras e/ou contatos superficiais em poucas disciplinas de sua licenciatura, como bem representa a licencianda a seguir:

“No meu curso de graduação já tive algumas vivências, mas no meu entendimento, todas foram descontextualizadas e sem fundamentação. Além de terem sido bem raras.” (Ana Caroline)

Quando perguntados se já tinham contato prévio ao curso com a ludicidade, as três licenciandas que estamos aqui acompanhando respondem que não, evidenciando uma não fundamentação de suas afirmações iniciais, expostas anteriormente:

“Não.” Géssica.

“Infelizmente não tive nenhum curso de ludicidade.” (Andréia)

“Eu já fiz parte do CRIA- Centro de Referência Integral de Adolescentes- e nós fazíamos dinâmicas relacionadas aos temas que eram trabalhados nas peças e recitais de poesia (sexualidade, escola, trabalho, família, etc.), mas era algo superficial.” (Daniela S.)

Então, ao perceber que as afirmações iniciais em geral não traziam uma fundamentação ou vivência anterior dos licenciandos que as sustentassem, tal fato me levou a crer que as mesmas provinham do senso-comum. E nesse sentido o professor e sociólogo Derly Barbosa (2005) esclarece a existência do senso comum e de como este pode ser aprofundado através de uma investigação científica:

Os fatos sociais, pelo senso comum possuem respostas que podem ser soluções aparentes, mas superficiais. Na metodologia científica o objetivo é construir o conhecimento científico, que, para existir, é preciso que se conheça o que está oculto por trás da aparência dos fatos sociais que se percebe no conhecimento vulgar. (BARBOSA, 2005, p.374)

Sinalizo, portanto, que essa crença positiva da ludicidade, quando não posta a uma investigação pelos professores, pode tornar-se um empecilho em sua preparação para lidar com a mesma na educação. Difunde-se uma imagem aparente da ludicidade como algo fácil, muita vezes banal e sem necessidade de investimento científico/pedagógico e em outros níveis de percepção e áreas do saber. A fala do licenciando abaixo é bastante reveladora nesse sentido:

“Podemos perceber que o lúdico na educação é visto e realizado de maneira improvisada, ocasional, sendo assim ineficiente e inexpressivo.” (Denis)

Ressalto que alguns dos licenciandos já atuantes no ensino formal ou não formal apostavam na importância da ludicidade na educação a partir de observações em sua prática, ou seja, através de seus saberes experienciais (TARDIF, 2002), expressando um conceito inicial de ludicidade pautado em suas observações:

“Acho que a disciplina “recreação” dentro do curso de Educação Física nos apresenta um pouco a ludicidade. Nessa disciplina trabalhamos a ludicidade numa comunidade carente em Vila Laura. Na hidroginástica com adultos e na natação infantil eu tentava utilizar bastante e atualmente no projeto 2º tempo. [...] Já li muitos textos sobre ludicidade. Porém sei que o que sei ainda é muito pouco. Ludicidade é a ação de ensinar e aprender com prazer.” (Denis)

“Ao longo da minha experiência profissional, após o Curso Normal, tenho percebido a importância de dinamizar minha prática docente, utilizando recursos e técnicas que estimulem a prodigiosa descoberta do saber. Após meu ingresso no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, percebi o quanto as minhas proposições referentes à aplicação do lúdico na sala de aula jaziam de maiores fundamentos teóricos e metodológicos. [...] A ludicidade é uma forma descontraída e prazerosa de se ensinar e se aprender conhecimento” (Joilda)

“[...] nas minhas observações como professora do pré-escolar percebi que nos jogos e brincadeiras as crianças sentem a necessidade de partilhar com o outro, e esta relação expõe a potencialidade de cada um, desenvolvendo capacidades indispensáveis para o futuro facilitando sua aprendizagem. [...] Eu relaciono ludicidade com jogos e brincadeiras.” Kátia

Mas ainda assim indicam uma necessidade de construção do conhecimento científico proposto por Barbosa (2005). As percepções iniciais dos licenciandos, então me remetem à importância de uma formação lúdica a transformar o senso comum em saber sistematizado. E esse saber sistematizado é possível de ser percebido ao longo dos depoimentos finais dos licenciandos.

4.2.2 Visões finais: ludicidade e educação

Início as visões finais sobre esse encontro com a descoberta da licencianda Ana Caroline: “[...] é importante que tenhamos consciência de que não é um trabalho fácil, feito de qualquer maneira. Eu aprendi que trabalhar a educação de forma lúdica requer muita preparação, planejamento e comprometimento com o trabalho e muito conhecimento.”

Inspirada por essa revelação, ponto que chamou minha atenção o fato de que as visões finais dos licenciandos sobre o tema aqui tratado eram semelhantes às visões iniciais trazidas pelos mesmos, indicando, no entanto, que aquelas provinham, ao final, de uma fundamentação concreta, após o contato com a ludicidade na formação lúdica. Então tornavam-se plenas de significado, o que é indicado pelos próprios licenciandos.

Vejamos primeiramente os conceitos finais das três licenciandas que vimos acompanhando e de como estas explicitam uma ampliação de conceitos, evidenciando também uma fundamentação para os mesmos no curso de formação:

“Esse curso me fez entender sobre ludicidade, sobre sua importância na formação do ser humano, não só enquanto criança, mas no decorrer de toda sua vida, e as várias formas que

podemos trabalhar a ludicidade com os recursos que tivermos em mãos, usando e abusando da criatividade, estimulando a participação de todos. Fez-me entender que o lúdico não significa necessariamente diversão, descontração, mas é um conceito interno, onde as pessoas estão plenamente envolvidas. [...] e para ser um professor lúdico, tem que desenvolver a ludicidade dentro da gente mesmo.” (Géssica)

“Fazia atividades antes que não tinha consciência da cientificidade da ludicidade, e também da simplicidade do tema. Eu não sabia como praticar a ludicidade. [...] esses textos fizeram-me entender e abrir mais minha visão sobre a importância do lúdico no desenvolvimento cognitivo do aluno. Achei super convincente a importância do brincar e como ele orientado por bons educadores é importante no desenvolvimento cognitivo infantil, na sua organização e na sua socialização.” (Andréia)

“No início não sabia o que era ludicidade, achava que eram dinâmicas para crianças e adultos. Não sabia que tinha textos sobre ludicidade, principalmente sobre ciência e ludicidade. Vi que não é uma coisa abstrata.” (Daniela S.)

As falas acima evidenciam uma surpresa das licenciandas com a existência de um campo formativo na área de ludicidade, principalmente em seu aspecto de fundamentação teórica, capaz de ampliar o conhecimento sobre o tema. Além disso, demonstram um reconhecimento do seu despreparo prévio para lidar com a ludicidade na educação, e de como ao final percebem-se mais seguras perante o tema para tal tarefa.

Mesmo os licenciandos antes explicitados que já atuavam profissionalmente e experimentavam uma atuação com ludicidade em suas práticas indicam uma ampliação e/ou conscientização de conceitos, reconhecendo o importante papel da formação para o aprimoramento de sua atuação docente envolvendo a ludicidade.

“Os que já ensinavam, como eu, aplicavam seus novos conhecimentos em suas turmas e tinham uma grande receptividade dos seus alunos que sempre pediam mais experiências lúdicas.[...] Não tinha noção clara do que era ludicidade, noção sem aprofundamento, mesmo no sexto semestre de Educação Física. Tenho vontade hoje de buscar mais e mais sobre o tema. O curso nos mostrou o significado e importância da ludicidade, e mais e mais percebíamos o quanto ela se fazia necessário em nossas vidas[...].” (Denis)

“Eu já atuo na área e faço terceiro semestre de Pedagogia, fiz magistério. Em minha prática tentava fazer diferente. E era uma angústia minha que dava aula e não conseguia sair daquele

padrão. Com o curso de ludicidade, passei a ver como se trabalhar uma aula mais prazerosa. [...] percebi que foi trabalhado em mim e em meus colegas, a compreensão da amplitude que é a ludicidade e a conscientização de sua importância.” (Joilda)

“Percebi o que realmente é ser lúdico. A ludicidade não consiste apenas em fazer brincadeiras em sala de aula. A ludicidade requer muito mais, é mais profundo, principalmente o conhecimento de nós mesmos, das nossas emoções, criatividade, fantasias e limites. Cheguei pensando uma coisa e foi outra. Pensei que fosse aprender brincadeiras já montadas e saber onde, como aplicar.” (Kátia)

Tantas indicações afirmam, a meu ver, a necessidade e importância de uma formação lúdica na formação inicial de professores para que estes possam, conscientemente e com um suporte de diferentes saberes que não apenas os advindos de sua experimentação prática, conhecer, vivenciar, sistematizar essa área do saber e assim poder levá-la também à educação.

Assim, compreendo, ao dar o primeiro giro na roda, que conceitos de ludicidade e desta na educação provenientes do senso-comum podem ser olhados a partir de outros referenciais, enriquecendo-os, confrontando-os e certamente ampliando seu alcance. E após esse encontro inicial na roda, e certa intimidade com a ludicidade, um novo encontro se tece e acontece: uma formação lúdica na formação inicial de professores.

4.3 UMA FORMAÇÃO LÚDICA ENCONTRA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A partir do entendimento do licenciando Vladimir: “Que se entenda a ludicidade não como a única, mas como uma das muitas possibilidades de re-significar tanto a formação docente, como as variadas formas de se educar.”, me inspiro para adentrar na explanação do quadro inicial e final de percepções dos licenciandos quanto a uma formação lúdica na formação inicial de professores. Aqui estas percepções são expostas em termos de expectativas e desafios trazidos e trabalhados, bem como de significação, extensão, condução pelo professor/ formador e abrigo pelas licenciaturas da UFBA sobre uma formação lúdica inicial. Continuemos a girar...

4.3.1 Percepções iniciais sobre uma formação lúdica

Então vejamos como os licenciandos apresentam suas noções iniciais de uma formação lúdica, expressas através de suas expectativas ao se candidatarem ao curso e ao entrarem no mesmo, e logo em seguida pelos desafios que trazem para essa formação a fim de poderem concretizar a ludicidade na educação.

4.3.1.1 As expectativas trazidas

Todos os licenciandos expõem em suas cartas de motivos para a seleção no curso uma certeza sobre a importância de uma formação lúdica para sua formação inicial, como o representado pelas falas a seguir:

“[...] é de fundamental importância para a minha formação acadêmica esse curso de extensão, pois estaria me preparando para trabalhar com esses alunos, na construção do conhecimento, de forma adequada para o melhor aprendizado nessa fase de desenvolvimento.” (Amanda)

“Trabalhar com o lúdico é um grande desafio, pois ao longo do processo da minha formação tive negado o aprendizado através do lúdico. Infelizmente a minha formação foi muito precária neste campo, mas sei o quanto é importante ter este conhecimento. Não quero ficar apenas no discurso, quero também fazer. Acredito que este curso pode colaborar muito com a minha formação acadêmica enquanto educadora e contribuir sobremaneira para a minha prática docente.” (Jacineide)

Diante da importância inicialmente atribuída a essa formação lúdica, os licenciandos chegam ao curso com diversas expectativas em relação ao mesmo. Num dos registros iniciais do curso - questionário ‘Investigações Prévias’ - os mesmos tiveram como uma das questões como compreendiam naquele momento uma formação lúdica de professores, além do que consideravam importante nesse tipo de formação.

As respostas evidenciavam então diversos aspectos presentes em suas expectativas iniciais como: uma fundamentação teórica e uma aplicação na prática pedagógica; uma formação de cunho vivencial; um foco no desenvolvimento da ludicidade do professor; uma via de ampliação da educação a incluir o humano e suas pautas. Trago então a partir de agora a voz de licenciandos a expressar os desejos iniciais do grupo para a formação que se iniciava.

Ao esboçarem uma preocupação com uma fundamentação teórica e/ou uma aplicação na prática pedagógica, vejo aí um desejo de contato com um campo teórico, com a importância da ludicidade em termos epistemológicos, científicos a princípio, e de uma formação que dê subsídios a um diálogo com a atuação docente- o quê, o porquê e o como ensinar com ludicidade em suas visões:

“É importante para a formação o esclarecimento do que é a ludicidade e a partir disso o porquê da sua importância.” (Priscila)

“Compreendo como uma formação que faça o professor não só compreender o papel da ludicidade na formação do indivíduo, como também capacitá-lo a lecionar de forma lúdica.” (Rodrigo F.)

Só que além dessa interação entre ‘teoria e prática pedagógica’, os licenciandos expõem também o desejo de vivenciar a formação, ou seja, de experimentarem em si próprios as fundamentações teóricas, os desdobramentos metodológicos, incluindo suas subjetividades nesse processo, como essencial para de fato o incorporarem:

“E vejo essa formação com ludicidade, como uma formação totalmente diferente do que temos hoje, onde muito se fala sobre ludicidade, mas pouco se explica e se pratica. Acho que seja importante nessa formação o conhecimento das bases teóricas da ludicidade, mas também que se pratique e vivencie a ludicidade durante a formação, assim nós sentiremos a diferença na educação que tivemos na escola, em relação a que teremos na universidade. Assim entenderemos o porquê desse educar através da ludicidade.” (Ana Caroline)

“Baseada na otimização de experiências e vivências e na resignificação destas, através de um trabalho coletivo e de aproximação maior entre educadores e educandos.” (Vladimir)

Outros ainda pontuam o lugar do professor nessa formação, com uma ênfase ao desenvolvimento de seu aspecto criativo, encerrando aí o estímulo à autonomia, além da atenção à sua postura como essenciais ao desenvolvimento da ludicidade na prática docente e conseqüentemente a estarem presentes numa formação lúdica:

“Como uma maneira de tornar esse profissional mais criativo e inovador. A partir de tal formação o professor será capaz de estabelecer uma relação de afetividade com os seus alunos, rompendo com uma prática tradicionalista, o que é fundamental no processo de ensino-

aprendizagem. Essa formação também contribui para um contínuo auto-conhecimento do educador e ele também poderá se descobrir o tempo todo por meio do brincar.” (Jacineide)

“Seria o professor saber trabalhar sendo lúdico. A criatividade, a disposição em inovar seriam aspectos importantes.” (Joilda)

Esses três aspectos iniciais presentes nas expectativas dos licenciandos ao início da formação- um cunho teórico-prático, um aprender fazendo e um olhar para o papel e lugar do professor - se relacionam a princípio com três características que Moyles (2006, p.15) atenta serem importantes em experiências curriculares infantis baseadas no brincar.: “a qualidade da provisão”, aqui relacionada ao desejo por uma formação de cunho integrado entre teoria e prática; “o valor associado aos processos do brincar”, o que pode provir também de uma experimentação do próprio processo do brincar pelos professores numa formação; e “o envolvimento dos adultos”, certamente garantido ao se dar atenção ao lugar do professor em sua formação sobre o brincar.

Tais expectativas iniciais ensejam, portanto, importantes aspectos numa atuação docente envolvendo a ludicidade, em que os licenciandos vão ainda mais além em seus desejos, ansiando nessa formação em construir pontes a uma educação mais humana. Autores como Maturana; Rezepka (2003), Charlot (2005) e Guimarães (2005) refletem esse papel tão esquecido da educação: a humanização. Uma necessidade aqui exposta pelos desejos dos licenciandos na formação lúdica:

“O mais importante no contexto da formação é a humanização, consequência da interação provocada pela ludicidade, interação esta que é passada através de dinâmicas de sensibilização, escuta e afetividade, o que faz com que nos tornemos mais humanos.” (Daniela S.)

“A formação lúdica engloba uma multidimensionalidade, e faz com que os professores não se preocupem apenas com as técnicas que a disciplina propõe ensinar, mas com o indivíduo [...]” (Denis)

Ao me deparar com esta diversidade de expectativas e de desejos iniciais dos licenciandos para a formação lúdica a começar, concebi o grande desafio em constituir uma formação que olhasse e dialogasse com todos esses aspectos. Mas esse não seria o único desafio. Numa busca de se preparar através da formação para concretizar a

ludicidade na atuação pedagógica, atentei para os desafios trazidos por cada um dos licenciandos para essa formação.

4.3.1.2 Os desafios percebidos

O olhar aos desafios trazidos pelos licenciandos foi uma de minhas atenções iniciais e constantes na formação, como formadora do curso além de pesquisadora, ao seguir uma linha metodológica com características da etnopesquisa-formação, em que interessaria também que junto aos licenciandos descortinásemos a complexidade inerente a essa formação lúdica.

Através do questionário ‘Diagnóstico Coletivo de Problemas’ os licenciandos pontuaram seus desafios trazidos ao processo formativo, os quais se tornariam empecilhos posteriores, caso não abordados na formação, à implementação da ludicidade na educação.

Tais desafios se configuraram basicamente como de ordem pessoal, institucional e de natureza pedagógica e política e refletem uma multiplicidade de dimensões relacionadas a uma formação e atuação docentes. Para que o leitor tenha uma noção mais clara da representatividade desses desafios no grupo dos 20 licenciandos, ao invés de trazer todas as suas falas aqui, explicito cada aspecto e sua quantificação de registros no grupo, chamando a atenção de que muitos aspectos coexistem a um mesmo licenciando.

Os desafios de ordem pessoal aparecem em 9 dos registros iniciais dos licenciandos, e estão ligados a questões de âmbito corporal, criativo, expressivo e relacional. Já os desafios de ordem institucional e de cunho político são expressos por 8 licenciandos e englobam questões como: suporte ideológico, pedagógico e financeiro de escolas e instituições de cunho educacional, além de confronto com o atual sistema neo-liberal e sua influência na educação. Quanto à natureza pedagógica desses desafios, presentes em 14 registros, aludem a um atrelamento da ludicidade com a aprendizagem escolar- expressa por conteúdos, ao despertar no educando uma seriedade frente a ludicidade, à criação de situações pedagógicas lúdicas, ao trabalho com recursos materiais ou sua ausência, ao trabalho com o lúdico com diversos públicos.

Trago aqui algumas falas representativas desses expressivos campos formativos revelados nos desafios iniciais à formação:

“Meu maior desafio é ser uma pessoa tímida, e nunca ter tido contato com o lúdico ao longo da minha vida, não ter um referencial, tenho também muita dificuldade em trabalhar com meu corpo.” (Esmeralda)

“Conflito de interesses com meus contratantes, que muitas vezes solicitam que o conteúdo seja passado de forma tradicional. E muitas vezes por não ter este apoio nem moral, nem financeiro, torna meu encanto pela ludicidade, minha vontade de fazer uma aula prazerosa e diferenciada, um trabalho bastante difícil de ser realizado.” (Denis)

“[...] como transformar uma prática aparentemente fútil em um instrumento pedagógico de aprendizagem? Como fazer com que meus alunos entendam o lúdico como algo que tem um objetivo de aprendizagem e por consequência seja “sério”? Como é possível dar um aspecto lúdico aos exercícios e conteúdos escolares?” (Cicleide)

“Como poderei agregar à minha prática educativa um caráter lúdico, que compreende, inclusive, trabalho com arte, corpo, a dimensão afetiva, visto que o sistema educacional permanece envolto pelas exigências e cumprimento de interesses do sistema capitalista? Como driblar essa realidade que permeia todas as relações, inclusive a de ensino-aprendizagem?” (Vladimir)

Bem, esta multiplicidade de desafios me sinaliza alguns pontos a serem refletidos. Inicialmente identifico que muitos dos desafios apresentados parecem extrapolar o contexto de uma formação lúdica, sinalizando uma necessidade de atenção em termos de formação docente.

Os desafios de ordem pessoal, por exemplo, os quais englobam questões do ‘sujeito’ no processo de formação e atuação profissional, me fazem questionar até que ponto questões como timidez, retração, falta de criatividade, dentre outros, podem ser olhados e trabalhados num processo de formação de professores.

Autores da área de formação docente como Nóvoa (2002), Pineau (2005), Pimenta (2002), Tardif (2005), dentre outros, vêm atestando a importância do âmbito pessoal na formação de professores, o que cremos como uma das premissas de uma nova cientificidade a incluir o ‘sujeito’ em sua pauta.

Também em autores que atuam na área da ludicidade na educação, especialmente na formação lúdica de professores, temos uma especial atenção a essa dimensão como em Santos (1997), em que a autora chama a atenção ao reconhecimento por esses professores de suas possibilidades, limitações e resistências no brincar na educação;

D'Ávila (2007), ao poetizar um professor a incluir a ludicidade como um artista com um saber sensível; Fridemann (2006) e Porto (2002), ao ressaltarem a importância do professor brincar e sentindo o que esse brincar revela de si, poder também escutar a criança quando esta brinca; Fortuna (2001) ao ressaltar a postura lúdica desse professor, dentre outros.

Já os desafios de ordem pedagógica, institucional e política contemplam o desenvolvimento da aprendizagem, relações tanto com o corpo discente, com familiares deste, como também com as instituições de educação em que os professores atuem, e o próprio sistema educacional vigente, ou seja, desafios relacionados à interação da ludicidade na prática docente institucionalizada. E como abordado no segundo capítulo, há ainda muitas lacunas no que diz respeito a uma formação inicial na atualidade que estabeleça pontes com uma prática docente contextualizada e seus desdobramentos supra escolares. (LIBÂNEO, 2006); (D'Ávila, 2007 no prelo).

E os desafios trazidos pelos licenciandos exemplificam tal lacuna, demonstrando uma avidez para que pudessem dialogar educação e ludicidade nesse sentido, o que é ratificado por seus depoimentos ao refletirem sobre possíveis origens desses desafios.

Quando questionados quanto a essa origem, dezesseis licenciandos apontam de alguma maneira a uma formação educacional prévia de cunho tradicionalista, seja com posturas de professores, seja com metodologias tradicionais, o que também é revelado, ao longo de seus depoimentos, como presentes durante sua formação inicial.

Segundo os licenciandos esse tipo de formação vem contribuindo para não terem estimuladas sua criatividade, sua afetividade, sua relação com demais, sua visão do lúdico atrelado à aprendizagem, sua capacidade de inovação e a relação da ludicidade com instâncias institucionais. Apenas quatro deles sugerem uma origem de cunho mais pessoal, familiar ou social na infância e juventude para os desafios. Vejamos algumas das falas nesse sentido:

“Na minha formação. Quando fiz o magistério a minha formação foi totalmente tradicional e tecnicista, e as escolas em que trabalhei, o padrão era totalmente tradicional e isto criou raízes na minha postura e nos meus conceitos, apesar de procurar mudanças, mas ainda há vestígios que dificultam uma visão mais aberta, onde a criatividade aflore mais amplamente.” (Kátia)

“[...] ao longo da minha formação isso esteve presente em poucas vezes[...] acredito que se o lúdico estivesse sempre presente seria mais fácil, como poucas foram as vezes que esteve presente é um desafio da minha origem acadêmica.” (Karina)

“Creio que essas dificuldades, como a timidez, surgiram no ambiente familiar e foram alimentadas na minha vida escolar.” (Marcos)

“No modelo político-econômico vigente, na inflexibilidade e carência de revisão da LDB e na incompreensão da educação enquanto formação humana e que por isso deve contemplar diversas dimensões do ser, inclusive a dimensão lúdica.” (Vladimir)

“Fobia social- minha família me proporcionou uma criação caseira, ou quando ‘extra-casa’ apenas com o núcleo reduzido familiar. O crescimento da violência é um objeto que me prendeu muito em casa.” (Wilton)

Os licenciandos demonstram assim ter consciência das influências trazidas de sua formação escolar e acadêmica de cunho ainda tradicionalista. Identificam o desafio e o desejo em desconstruir essas influências, em experimentar outros caminhos para poderem ter mais facilidade no trato com a ludicidade.

Eis então que a partir da identificação desses desafios e suas origens, os licenciandos sugerem novos pontos importantes a existirem na formação lúdica, e ainda que semelhantes em alguns aspectos às expectativas iniciais já explicitadas anteriormente, as sugestões agora retratam uma maior consciência de prioridades a existir no presente contexto de formação lúdica. Trago aqui algumas falas de sugestões ao curso correspondentes às já expressas ao identificar os desafios e suas origens:

“Além de trazer possibilidades novas que possam ser adicionadas à minha forma de ensinar, também estimular minha criatividade, para que eu possa demonstrar aos meus contratados a importância de um ensino lúdico e também formas de ensinar de maneira lúdica com pouquíssimos recursos.” (Denis)

“Um ambiente aberto, onde as dificuldades possam ser expostas mutuamente. Dinâmicas de grupo, contato físico, música e relaxamento. Leituras em grupo.” (Marcos)

“[...] a discussão de alternativas que visem rever e possivelmente intervir no modelo educacional vigente. Além disso, acredito ser fundamental aprofundar os componentes teóricos do lúdico.” (Vladimir)

“Não adianta sabermos que temos que ser lúdicos e achar as aulas aqui maravilhosas, se não formos capazes de criar nossas aulas. Ou iremos acabar reproduzindo exatamente tudo que vivenciamos até aqui. Nós temos que ser provocados a criar. Criar soluções, situações.

Precisamos aprender a criar e também a estimular a criatividade de nossos alunos.” (Ana Caroline)

Bem, diante das expectativas iniciais dos licenciandos e dos desafios individuais trazidos pelos mesmos à formação lúdica, já com uma consciência inicial dos desejos que carregavam, giremos então até o palco final dessa roda, e vejamos como os mesmos retratam suas visões sobre a formação lúdica na formação inicial, a partir da experiência formativa vivenciada no curso de extensão.

4.3.2 Percepções finais sobre uma formação lúdica

Parto então à exposição das percepções finais dos licenciandos sobre a formação lúdica, aqui desenvolvidas em três aspectos: a significação e extensão da formação para os mesmos, bem como seus olhares sobre o professor / formador nessa formação e o espaço a abrigá-la: a UFBA. Vejamos o que se revela nessa roda final.

4.3.2.1 A significação e a extensão da formação

Ao analisar os depoimentos finais dos licenciandos, percebo falas pautadas num processo investigativo de experimentação e de contato com a ludicidade em diversos âmbitos, constatando uma importante significação atribuída pelos mesmos ao processo formativo desenvolvido. Assim, exponho inicialmente uma representação da percepção unânime dos licenciandos quanto à importância de uma formação lúdica em sua formação inicial:

“A formação lúdica é importante na formação docente e este curso comprovou esse fato. Antes eu não tinha muito interesse em conhecer o assunto, e agora eu vejo que toda formação docente deveria estudar e praticá-la, ou seja, deveria ter como desafio a formação de aulas lúdicas. [...] Básico, tinha que ser obrigatório e estender a todas as licenciaturas, principalmente as de área de exatas. Na minha área (Ciências Naturais) é preciso planejar para aliar a ludicidade com os conteúdos. Ludicidade não é banalidade. O caminho é esse.” (Andréia)

“[...] a educação só pode mudar quando a formação do professor levar em consideração aspectos tão importantes quanto a ludicidade, que é embasada por teorias que valorizam o aluno como construtor do seu próprio conhecimento, e essa formação deve se iniciar na academia, onde muitas vezes negligencia e desconsidera o lúdico, numa postura carregada de

estigmas e preconceitos. O curso acrescentou mais que meros conteúdos sobre as concepções de ludicidade, levou à reflexão sobre a necessidade de se ter disciplinas com este recorte na formação docente.”(Simone)

“Importante, pois as disciplinas da faculdade são muito teóricas. Eu vi na entrevista que as pessoas não sabiam o que era ludicidade. Para ser professor tem que ser sensível. Na postura e na disciplina é muito importante formação lúdica.”(Daniela S.)

“Essa experiência do lúdico, eu nunca tive igual, a universidade não privilegia esse tipo de conhecimento. Vejo um pouco de dificuldade, porque a ludicidade ainda não tem esse lugar de importância, e trabalhar com ela no início talvez pareça estranho na formação de professores[...]. Ainda estamos muito presos a didática, psicologia da educação, metodologia do ensino, como disciplinas eleitas para pessoas (professores) que vão se formar. [...] as pessoas não conhecem referências, experiências dessa forma, deveria ser trabalhado no início das licenciaturas, como optativa ou até obrigatória.” (Vladimir)

Ao lado de uma positiva significação da formação lúdica os licenciandos revelam uma cultura universitária que negligencia a ludicidade na formação inicial de professores e assim reforçam a importância da existência desta formação em todos os cursos de licenciaturas. Acredito que um dos aspectos a contribuir com esta importante significação passa pela redefinição dos licenciandos sobre seus desafios trazidos inicialmente, ao ganharem um novo significado após a formação. Vejamos como os licenciandos então os percebem:

“Nos encontros de formação lúdica foi possível experimentar a possibilidade real de uma educação mais humanista, ou seja, o corpo, a sensibilidade, a dimensão espiritual se fizeram presentes com toda força nos nossos encontros. Lá teoria e prática formavam pares, e pudemos avaliar a potência criativa de uma ‘aula-encontro’” (Vladimir)

“Evolução pessoal, era muito travada e o curso me ajudou a me expressar melhor. Tinha muita dificuldade em experimentar vivências corporais mais livres e espontâneas. No curso de educação física é mais direcionado, mais dirigido.” (Ana Caroline)

“Tive dificuldade em enxergar isso antes, de como o meu aluno encararia a ludicidade com seriedade e de certa forma vi a ludicidade hoje mais ampla, antes era ligada só a brinquedos, a instrumentos, e não em você, na pessoa, na atitude. Hoje tenho mais facilidade em ver que posso lidar com esse olhar do educando caso haja.” Cicleide

“Trabalhei o exercitar a criatividade, a expressão corporal, o mostrar meu lado criativo e como fazer com que as aulas fossem lúdicas. Antes eu não inovava muito, hoje penso em inovar, antes era totalmente tradicional, prática.” (Géssica)

“Tenho batido na tecla na escola que ensino sobre o que é mesmo o lúdico que propomos, tenho uma outra postura hoje. Falo de ludicidade de outra forma que eu falava antes.” (Priscila)

“Primeiro saber como entender a ludicidade e aplicar. Isso foi rompido com a aula lúdica (aula que estimulasse a ludicidade) e com a feira lúdica (exposição). Outro foi a timidez, e quando me senti à vontade com a turma, com a professora e com a câmera isso foi quebrado.” (Rodrigo G.)

Assim, concebo que os desafios trazidos inicialmente pelos licenciandos, e que se mantêm no processo formativo - de ordem pessoal, institucional e de caráter pedagógico e político - recebem ao final uma nova percepção, em que a conscientização e o contato com os mesmos possivelmente gera um importante significado formativo para os licenciandos .

A importância atribuída à formação também é explicitada pelos licenciandos ao revelarem diferentes níveis de extensão e alcance da formação lúdica realizada, desde a sua formação inicial até sua atuação docente, daqueles já em exercício profissional ou acadêmico.

Aqueles que já atuavam na prática docente institucionalizada, ou seja, em escolas, expressam o quanto essa formação lúdica se estendeu até sua prática profissional, revelando uma formação que criou pontes entre formação inicial e atuação docente, ao ressaltarem sua postura como já professores, após a formação lúdica:

“Na postura pessoal em minha turma de educandos, passei a participar das brincadeiras, agora brinco junto com eles, antes só os mandava fazer. Participo com eles agora e eles gostam de ver a professora brincando junto, dando risada, me sinto à vontade hoje em participar. Passei a valorizar mais o faz de conta da criança. Eu não ligava muito antes, não trabalhava muito isso, do imaginário infantil. Já conto histórias de maneiras diferentes, transformo-me em bruxas, rainha, então mudou.” (Kátia)

“Eu observo mais o brincar deles. Tive uma experiência marcante com algo que eles trouxeram a partir do brincar deles. Percebo muita diferença com eles hoje, após o curso. Eu dei muito

mais valor a essa observação, a essa participação deles, a correr mais riscos com eles, a inovar mais com eles.” (Priscila)

“Sinceramente, me ajudou muito, de chegar em sala de aula com outro astral. Às vezes me cansava e não planejava. Sempre gostei de ser professora e sentia que faltava alguma coisa, animação, gostava mas tava tão chato dar aula. E depois mudou. Coisa da postura mesmo, postura interna.” (Esmeralda)

E dentre aqueles que ainda não atuavam profissionalmente, percebo também em algumas falas uma atuação diferenciada em sua postura, após a formação lúdica, em sua própria formação inicial, nas licenciaturas:

“Até falei que fiz um seminário na sala (em pedagogia), tinha ‘um quê’ de lúdico, fui me expondo. O professor elogiou e disse que era um desafio incluir a ludicidade na educação, e eu disse que sim. Eu e minha equipe tiramos a maior nota.” (Daniela S.)

“Recebi elogios de estar mais espontânea após o curso (de formação lúdica).” (Ana Caroline)

“Quando se faz algo diferente, criativo, e vi como trabalhar isso como estudante, na minha formação aqui na Faced.” (Cicleide)

Diante da significação e do alcance da formação lúdica trazidas pelos licenciandos, olhemos agora para suas percepções intra e extra formação sobre aquele que é o anfitrião dos encontros realizados até então: o professor / formador.

4.3.2.2 O professor / formador e sua atuação

Como estamos numa área de pesquisa que envolve a formação de professores, nada mais apropriado que olharmos para esse profissional na perspectiva de uma formação lúdica. A licencianda Simone abre essa reflexão: “Esse professor que a gente tanto busca..., têm professores com discursos belíssimos sobre formação docente, de se formar professores reflexivos, mas em sala de aula não fazem nada disso, há essa distância entre teoria e prática, porque a gente educa muito pelo exemplo, eu acredito muito no currículo oculto.”

E com seu chamado trago aqui as percepções finais dos licenciandos sobre o professor que atua com ludicidade e que me levam a evidenciar um aspecto pessoal

dessa formação. Temos em Novoa (2002) um dos teóricos a enfatizar a importância do âmbito pessoal e subjetivo na formação de professores, e percebo o quanto esse aspecto desenvolvido no curso de formação lúdica mostrou-se relevante para os licenciandos. Ao final do curso, os mesmos demonstram suas percepções desenvolvidas a esse respeito:

“É a nossa postura enquanto professores que pode determinar a expansão ou não da ludicidade entre escolas e professores. E mudar essa concepção equivocada que a maioria das pessoas tem em relação à ludicidade. Depende de nós, professores lúdicos, que a ludicidade seja respeitada e considerada uma realidade educativa.” (Ana Caroline)

“Para a professora começar a ensinar geralmente se aprende o conteúdo para passar, e acho importante ter uma formação de sua pessoa, postura, comportamental, relacional, etc. Destruir, perder a timidez, ter uma relação mais próxima. A ludicidade diminui a distância entre professor e aluno, faz o conteúdo ficar mais próximo do educando.” (Michele)

“[...] é preciso afirmar que é a postura do professor que tornará a sua aula lúdica e não apenas a presença de brinquedos. Saber que a postura do professor é determinante para desenvolver atividades que pretendam despertar a ludicidade.” (Jacineide)

“Descobri, como li nos textos, que o professor pra ser lúdico precisa saber desenvolver isso nele, vi que consiste em trabalhar a ludicidade em nós mesmos.” (Kátia)

Como bem nos chama atenção a licencianda Simone anteriormente, o currículo oculto exerce poder numa formação e a postura do professor aí se constitui importante aspecto que certamente não fica oculto à percepção dos educandos, como Simone nos confirma. Guimarães (2005) pontua que o currículo oculto se faz presente na prática de formadores como um aspecto formativo, e a postura destes pode ser uma de suas expressões.

Segundo Zeichner (1993 *apud* Guimarães, 2005, p. 39): “Os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem da mesma maneira como ensinam”. Acrescento aqui a responsabilidade do formador em reconhecer que os educandos desenvolvem a ‘capacidade de ensinar, da mesma forma que aprendem’, e aprendem muito com a postura do formador / professor.

Os licenciandos, nesse sentido, revelam a percepção desse currículo oculto na minha postura de formadora no curso de formação lúdica, bem como de professores-formadores em suas licenciaturas. Vejamos o quanto essas percepções não passam despercebidas e podem influenciar em suas formações e atuações lúdicas.

“E para que o grupo tenha postura de abertura, de troca, de afetividade, depende muito de quem está mediando isso, o professor, no caso você, e isso foi muito importante para minha formação.” (Jacineide)

“Eu levantei uma questão que achei estranha, da Professora Dani, na atividade do brincar com o corpo, na mediação Dani teve uma postura preconceituosa na minha visão, pois ela falou do brincar de boneco ou de boneca, sendo que ela deveria ter dito boneca, havendo aí a possibilidade de trabalhar a questão de gênero.” (Esmeralda.)

“O educador precisa ter uma postura disso. A gente falava: ‘você já viu como Dani é, ela planeja, eu quero tentar fazer isso.’ Você planejava, trazia e a gente re-planejava junto. ‘Se Dani tenta e consegue, podemos também.’ A gente se espelha, né. O quanto planejar é importante.” (Simone)

“Dani fica falando que todos têm que falar, e tive a impressão que ela tava olhando pra mim, como quem diz: -‘Vai, fala’. E quando falei, ela balançou a cabeça como se dissesse: -‘Muito bom’. Nesse momento foi muito importante, pois me senti valorizada e como senti que ao me pronunciar estava contribuindo com o grupo e crescendo como pessoa e profissional, e me desinibindo.” (Esmeralda)

“O curso oferecido pela professora Daniela foi uma experiência única. [...] Fazendo com amor e cuidado tudo que programava. Acreditando em cada um [...]. Pela flexibilidade de entender a diversidade do grupo. E principalmente pela forma brilhante que conduziu o curso: sempre de maneira organizada, respeitosa, democrática, construtiva e libertária, sem hierarquia entre professor e aluno.” (Cicleide)

Já sobre suas percepções a respeito da ludicidade nas posturas de professores em suas licenciaturas na UFBA, os licenciandos apontam:

“[...] sentíamos falta dos momentos lúdicos que deixamos de presenciar em nossas vidas, especialmente na nossa formação educacional, onde os conteúdos costumam ser passados de maneira muito rígida e tensa, a criatividade é esquecida, e a ciência no máximo alcança um

dos nossos sentidos nas mãos de professores autoritários. Na Faced, infelizmente nas matérias de educação física se vê muito superficialmente, a maioria dos professores não tem noção do que é ludicidade, alguns têm isso intrinsecamente, mas são raros.” (Denis)

“[...]aqui na Faced, muitos professores não dão atenção a esse lado.” (Géssica)

“Mas em sala de aula temos professores que até debocham da área.” (Jacineide)

“A faculdade deixa muito de lado a ludicidade, os professores não têm o lúdico em seu conteúdo, em suas posturas. Mal vejo as pessoas querendo fazer dinâmicas.” (Priscila)

“Tem professores aqui (na Faced) que não estão nem aí para isso. Usar a ludicidade sem direcionamento, alguns professores aqui fazem isso, isso dificulta.” (Daniela s.)

As falas sobre as duas percepções intra e extra formação lúdica concernentes às posturas formativas de professores / formadores dizem de uma efetiva necessidade de se atentar às posturas nem sempre conscientes desenvolvidas por profissionais docentes, acrescente-se aí com uma inclusão da ludicidade na educação.

E já que estamos a falar também de posturas de alguns professores na UFBA frente a ludicidade, demos então nosso último giro nas visões dos licenciandos a olharem o espaço institucional a abrigar uma formação lúdica na formação inicial de professores: aqui a UFBA e sua Faculdade de Educação.

4.3.2.3 O espaço de formação lúdica: a UFBA?

Início essa importante e última reflexão sobre o quadro final dos licenciandos com um chamado da licencianda Kátia:

É preciso que a FACED traga essa formação em nosso curso, a ludicidade em nosso currículo. Pelas mudanças que eu fiz, e que muitos colegas fizeram, se não tivéssemos essa formação no curso, como iríamos trabalhar isso em nossa sala de aula? Nosso currículo deveria ter uma disciplina só baseada nisso. É essencial. (Kátia)

Nos diversos depoimentos dos licenciandos até então, o leitor pôde perceber uma ausência de contato destes com a ludicidade em sua formação inicial, ou quando presente, ocorrendo de forma superficial em raras disciplinas de poucas licenciaturas

dos mesmos. Dos 20 participantes, apenas um deles afirma inicialmente ter uma formação com a ludicidade presente em sua licenciatura, na Faculdade de Dança:

“[...] a graduação em dança possui, acredito, muita influência da ludicidade, com muitas dinâmicas, brincadeiras e em comportamentos sutis do corpo docente.” (Marcos)

Dos demais licenciandos, dezesseis afirmam não terem tido uma formação prévia em ludicidade em disciplinas na UFBA, enquanto dois sinalizam um contato superficial na disciplina ‘Recreação’ do Curso de Educação Física, e uma com um contato ‘mais ou menos afim ao caminho da ludicidade’, em Pedagogia, na disciplina ‘Arte-educação’.

Vale ressaltar que a matriz curricular do curso Pedagogia abriga hoje a disciplina optativa ‘Tópicos Especiais em Educação- Ludopedagogia I’, esta substituta da antiga disciplina também optativa ‘Educação e Ludicidade’, e desde o primeiro semestre do ano de 2004 os diversos licenciandos não dispõem da oferta de uma disciplina que seria um espaço de formação lúdica na UFBA.

Através do contato com uma dimensão política na formação lúdica, os licenciandos se debruçaram sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN e sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, para então averiguar no Currículo da UFBA, em suas licenciaturas, se em algum nível a ludicidade ou uma formação lúdica se fazia presente. Os licenciandos apenas confirmaram, ao final da formação, o que suas experiências já sinalizavam: uma ausência. Trago aqui então uma visão dessa ausência em todos os cursos envolvidos na pesquisa:

“Começamos os nossos estudos sobre os PCN e o referencial quando o assunto é ludicidade em cada área do conhecimento. Isso fez com que percebamos que a ludicidade, diferentemente do que pensávamos, está presente nos documentos oficiais que regem a legislação brasileira, apesar da banalização do tema.” (Cicleide- Pedagogia)

“[...] foi possível perceber que alguns cursos como o meu de Ciências Naturais e outros precisam estimular a utilização da ludicidade e conscientizar sobre a importância da mesma[...].” (Amanda- Licenciatura em Ciências Naturais)

“Sinto muito pelos tantos colegas que não tiveram essa oportunidade, e que a ludicidade ainda seja um conhecimento tão negligenciado dentro da Universidade[...].” (Ana Caroline- Licenciatura em Educação Física)

“Na Faced não tem essa formação. Na disciplina ‘educação infantil’ vimos superficialmente. A ludicidade envolve a postura do professor, nos PCN isso já está sinalizado, mas aqui não tem disciplina para essa formação.” (Michele –Pedagogia)

“Por enquanto, a Universidade em toda sua diversidade curricular, vem colocando em segundo plano a dimensão lúdica na educação. Além de experiências como o curso de formação lúdica na Faced -iniciativa importante- é válido reiterar a importância da ludicidade não apenas nas licenciaturas, mas para todos aqueles que de alguma forma estão lidando com os saberes e fazeres, dentro e fora da universidade.” (Vladimir- Licenciatura em Artes Visuais)

“[...] dentro do meu curso não tem nada ligado a ludicidade, nada mostrando o que pode sair do tradicionalismo do ensino, meus colegas entram e saem achando que jogos, o brincar, não é algo totalmente necessário à educação.” (Rodrigo G. – Licenciatura em Letras)

“Hoje eu não consigo enxergar que tenha essa formação, mas acho que devia ter para os professores tomarem conhecimento de como os jogos podem estimular o raciocínio da criança, entre outros fatores, deveriam dar essa informação aos alunos, para que tivessem mais contato. Tem apenas o Lema- laboratório de ensino da matemática, que tenta trabalhar a matemática para trazer ao concreto.” (Rodrigo F.- Licenciatura em Matemática)

“Acho que é uma formação que é necessária para todas as licenciaturas, como obrigatória[...]. Em História é meio estranho, o pessoal parece que esquece que é licenciatura. Eu não vejo preocupação em geral lá com educação.” (Wilton- Licenciatura em História)

“[...] não temos uma disciplina para isso, a única optativa que tinha foi tirada. Para a Faced, diria que é preciso que [...] reveja o seu conceito do que é importante na formação do professor, do pedagogo, e está deixando de fora aspecto importante como a ludicidade. Se não tivesse tido um curso de extensão como esse, não teríamos tido essa oportunidade.” (Géssica- Pedagogia)

Ao constatar a ausência de uma formação lúdica nos cursos de licenciatura da UFBA envolvidos nesta pesquisa, um dos licenciandos nos presenteia com uma das possíveis causas dessa ausência na formação inicial de professores:

“É uma área que exige uma série de desconstruções, é muito forte porque é um trabalho que é dentro, mexe com o corpo, com emoção, e nessa sociedade estamos muito condicionados. Aqui vimos pessoas que chegaram muito fechadas e se abriram. É uma problemática que o lúdico

traz que é olhar para dentro, ver a possibilidade da educação integral que a transdisciplinaridade traz[...]. Se não fosse o incentivo de vocês, não teria isso, foi um mérito para as pessoas que participaram.”(Vladimir)

E a partir dessa reflexão, declara o desafio que é incluir uma formação lúdica na formação inicial de professores, ainda que mantenhamos sempre o labor:

“Acho que é uma batalha porque mexe com essas desconstruções, e a educação precisa, está muito seca, precisando se lubrificar, se renovar com ludicidade, com arte [...]. Acho que não só para as licenciaturas seria interessante trabalhar a ludicidade. Lidar com o conhecimento dessa forma fria... O problema está lá atrás, nos primórdios da educação, temos um grande muro aí...” (Vladimir)

E a esperança para tal:

“Eu esperava que a ludicidade fosse uma disciplina I, II, III, em todos os semestres, mas que um dia não precisasse ser mais uma disciplina, que todos tivessem sua consciência e ser da vida de todos.” (Wilton)

Assim, os licenciandos expressam através da constatação da ausência de uma dimensão lúdica em sua formação inicial na UFBA uma indignação por essa lacuna em sua preparação para lidar com a educação e com a ludicidade nesta.¹⁷ A partir da formação lúdica vivenciada no curso de extensão e de suas percepções reveladas os licenciandos sinalizam para os cursos de formação de professores na UFBA a necessidade de valorização e inclusão desse aspecto formativo em sua preparação de profissionais docentes na atualidade.

Ao dançar junto com os licenciandos nesta roda que se iniciou e que agora termina, torna-se evidente o quanto a formação lúdica desenvolvida se apresenta para os mesmos como um importante campo formativo de preparação destes para lidar com a ludicidade na educação.

¹⁷ Ressalto, no entanto, que a ludicidade se faz presente na Faculdade de Educação da UFBA, em nível de pós-graduação, com o grupo de pesquisa GEPEL, criado pelo Prof. Dr. Cipriano Luckesi e atualmente coordenado pela Profa. Dra. Cristina D’Ávila, o qual realiza evento e publicação bianuais, além de dar suporte a pesquisas da pós-graduação, como essa, fomentando dessa forma a importância da dimensão lúdica na educação nesta Universidade. Oxalá esta se reencaminhe à graduação.

Creio que tal relevância tenha sido revelada pelo fato da formação: ter movido suas visões de ludicidade trazidas do senso comum a se ampliarem numa sistematização de diferentes saberes; por tê-los conscientizado de seus desafios e expectativas quanto a uma formação lúdica a gerarem novos olhares sobre os mesmos; por ter propiciado um espaço em que puderam significar uma formação lúdica em sua formação docente, levando-a a suas atuações profissionais e acadêmicas; além de olhar também para a importância da postura do professor e do acolhimento curricular de uma formação lúdica pelos cursos de licenciaturas.

E diante desse manancial de possibilidades, após essa cantiga de ir e vir, para trás e à frente, movendo-se com isso para diferentes lados, finalizo essa dança com a percepção de que a roda exala uma formação lúdica plena de sentidos, de significados, de sensações e aprendizagens...

E o que terá se passado dentro dessa roda? Que passos foram dançados, que pares foram formados, que sons foram entoados? Então convido o leitor a ir ao centro dessa roda, ver de perto, sentir de perto, e dançar mais de perto também...

5 OLHANDO O CAMINHO: UMA FORMAÇÃO TRANSLÚDICA E TRANSLÚCIDA - Do processo formativo

“A educação também está distanciada de nosso ser cotidiano, aí entra a transdisciplinaridade, ajuda a aproximar, você, um ser humano, dentro de um universo, você não é uma alma solta vagando...” (Vladimir)



Fig. 7 – Extensão em Formação Lúdica. “Descobrir e revelar na FACED”. 2006

A partir de agora dançamos junto ao processo que fez possível o salto entre os movimentos iniciais e finais dos licenciandos na dança-formação lúdica. Denomino esse processo de ‘formação translúcida e translúcida’ e deixo ao leitor a curiosidade para compreender esse trocadilho ao longo dessa mais próxima e mais íntima roda, que vai se configurando a cada encontro no curso ‘Formação lúdica: a ludicidade na formação docente’.

No intuito de analisar e compreender tal formação através das percepções dos licenciandos, eu inicio esta roda com passos atentos a um mergulho em si mesmo para assim delinear o espaço, o ‘chão’ a dar suporte à dança: o plano de curso da formação. A partir deste olhar, adentro ainda mais numa formação lúdica com uma abordagem transdisciplinar, em suas diversas nuances de dimensões, inerente complexidade e características do Humano.

Para compreender o processo de formação, ao longo dos 16 encontros, me valido dos seguintes registros: o plano de curso da formação; os planejamentos de cada encontro¹⁸ e seus desdobramentos; o diário de bordo da pesquisadora; gravações de alguns encontros em vídeo; o diário de aprendizagem dos licenciandos: “Livro mágico

¹⁸ O planejamento prévio de cada encontro encontra-se nos apêndices, servindo de breve referência ao leitor, numa visão panorâmica do que se realizou ao longo da formação.

de memórias formativas”; textos produzidos individualmente, com o intuito de comporem os bonecos individuais da exposição final na FACED; além de entrevistas individuais finais registradas em áudio.

Vimos no capítulo anterior que a epistemologia transdisciplinar se coadunava com as expectativas dos 20 dançantes, em consonância com uma premissa da pesquisa de que uma abordagem transdisciplinar possibilitaria a integração de aspectos subjetivos e objetivos numa formação lúdica. Ainda que sob um cuidado ético em não influenciar inicialmente os licenciandos para tal opção, seus desafios e expectativas apontavam a um campo fértil à presença da transdisciplinaridade na formação.

Ao longo do processo formativo foram se delineando alguns pontos afins a uma abordagem transdisciplinar. Nesse sentido, com a finalidade de analisar os dados obtidos com a pesquisa empírica, elegi como categorias analíticas os elementos abaixo relacionados, a partir dos quais pretendo esclarecer como esta formação lúdica, sobre bases transdisciplinares, traz respostas aos questionamentos levantados.

As perguntas a nortear esta pesquisa - como conciliar aspectos objetivos e subjetivos numa formação lúdica; como os licenciandos co-constroem, vivenciam e compreendem uma formação lúdica sob essas bases; qual a repercussão da formação aos licenciandos e à formação inicial na UFBA - vão sendo respondidas mediante tais categorias analíticas a seguir:

1- A multidimensionalidade: na existência de múltiplas dimensões vivenciadas no curso através do contato com diferentes níveis de percepção da Realidade; numa formação de caráter tridimensional- auto, hetero e ecoformação; na interação entre teoria e prática e seus desdobramentos numa formação lúdica.

2- A complexidade: pelo seu reconhecimento como inerente ao processo formativo, evidenciada pelo surgimento de duas importantes dimensões: o vínculo e a autonomia.

3- A característica do Humano: com o cultivo a duas questões centrais na transdisciplinaridade: a vida e o Humano, expostas em termos do exercício de uma atitude transdisciplinar na mediação de conflitos e do alcance do humano na formação lúdica no âmbito pessoal, profissional e social.

Os pontos acima então acenam para uma formação que adentrou num caminho desconhecido, incerto e ao mesmo tempo pleno de aspirações e inspirações. Que o leitor deleite-se com as coreografias criadas pelos 21 dançantes-brincantes nesta formação lúdica.

5.1 SUJEITO: PRESENTE! - O INÍCIO DO PROCESSO

Ao iniciar uma reflexão sobre o Sujeito presente nesta formação lúdica, sugiro que o leitor registre o que nos diz a licencianda Géssica: “Hoje senti que o nosso curso começou a tomar forma. Decidimos juntos os temas que serão abordados, a ementa, as atividades, etc.” (Géssica)

Relembro também ao leitor que os princípios metodológicos adotados para esta pesquisa – uma pesquisa ‘com características’ de etnopesquisa-formação (MACEDO, 2006)- envolve uma participação ativa dos sujeitos aí inseridos: os licenciandos. A partir desta compreensão ousei realizar, no segundo encontro do grupo, um processo de elaboração conjunta do plano de curso da formação, a partir das subjetividades trazidas para a roda. As vozes dos licenciandos teriam então um palco para serem expostas e partilhadas na busca de uma formação lúdica, uma experiência que se mostrou significativa para todos.

Mas esta elaboração exigia, a meu ver, muito mais que simples sugestões de temas, sem que isto passasse por uma reflexão mais indexalizada. Tomando por base, nesse estágio inicial, um verdadeiro processo de pesquisa-ação, em que os envolvidos coletivamente diagnosticam os desafios inerentes aos problemas que enfrentam no intuito de também coletivamente construir soluções aos mesmos (THIOLLENT, 2004), vi que era preciso um processo investigativo mais profundo dos desafios, dos incômodos, em diferentes âmbitos, como também dos desejos relativos a uma formação lúdica trazidos pelos licenciandos.

Assim, através do questionário ‘Diagnóstico Coletivo de problemas’ - criado para fazer emergir esses desafios e desejos, foi possível a co-criação de um plano de curso¹⁹ capaz de refletir ausências, interesses, conflitos e caminhos para que a formação refletisse o próprio contexto grupal e suas aspirações, além do necessário num campo de atuação docente a uma formação lúdica.

Os objetivos elaborados e presentes nesse plano demonstram claramente uma formação lúdica a atuar em diferentes âmbitos como os de ordem pessoal, institucional e de natureza pedagógica e política, estes já comentados no capítulo anterior. Vejamos então os objetivos do programa:

- Desenvolver estratégias para tornar-se uma pessoa/ professor/a mais espontâneo/a, expressivo/a, criativo/a e dinâmico/a, envolvendo seus níveis: corporal, emotivo, psíquico e cognitivo.

¹⁹ Vide no apêndice.

- Compreender, em diferentes campos do saber, aspectos relativos à ludicidade na educação, interagindo-os com uma prática educativa lúdica, conciliando ludicidade e aprendizagem.
- Vivenciar e compreender formas de desenvolver jogos, brincadeiras e atividades lúdicas em diferentes contextos educacionais e grupos etários.
- Criar mecanismos para um maior envolvimento de alunos, pais, instituições, etc. com a ludicidade, lidando com os desafios emergentes dos mesmos.
- Compreender o próprio processo de formação lúdica no curso.

Tais objetivos declaravam, a meu ver, um campo fértil para uma abordagem formativa de cunho transdisciplinar, inicialmente através de uma de suas vias de realização: a inclusão e o diálogo entre múltiplas dimensões, no campo pessoal, profissional, relacional, dentre outros.

A partir da clareza dos objetivos pude então sistematizar conteúdos, metodologia, avaliação do curso, bem como os demais itens, contando com sugestões e a aprovação dos licenciandos. Estava então coletivamente formatado nosso programa inicial de formação, já que o caminhar certamente modificaria o então planejado.

A construção coletiva do plano de curso gerou nesse encontro uma rica discussão sobre currículo (GUIMARÃES, 2005), na forma altamente hierárquica como é normalmente desenvolvido nas licenciaturas. Houve um consenso no grupo da importância dos cursos de formação de professores atentarem para as demandas trazidas pelos licenciandos, integrando-as a necessidades básicas de formação. Essa discussão promoveu, a meu ver, um estímulo à autonomia dos licenciandos, em que sentiam já de início um ambiente de abertura a suas subjetividades.

Nesse sentido segue abaixo uma representação do que se mostrou marcante aos licenciandos no processo formativo:

“Importante a forma como foi construído. Muito do interesse do grupo veio de todos verem seus interesses no programa do curso.” (Ana Caroline)

“Desenvolvimento da criação da proposta do curso, essa experiência foi única, nunca tinha vivenciado isso, é enriquecedor, pois é uma coisa de vontade do grupo, é trabalhar o que se gosta e o que se acha importante sem se esquecer do que é necessário aprender também.” (Esmeralda)

“[...] me deixou encantada e surpresa, nunca tinha visto alunos e professora decidirem em conjunto o plano de curso [...] por isso achei maravilhoso as trocas, as idéias que foram surgindo, a avaliação da turma sobre os itens que surgiam, a condução que Daniela deu a esse momento articulando as idéias que iam aflorando, tarefa nem sempre fácil, foi muito legal. Eu me senti nesse instante não só participante do curso mas também responsável de certa forma pelo sucesso do mesmo” (Joilda)

Tais depoimentos demonstram possíveis dimensões despertadas por um processo colaborativo de formação, como a co-responsabilidade, a motivação, a vinculação e a inclusão de sua subjetividade. Imbernón (2005) e Tardif (2005) nos trazem a importância de se desenvolver processos colaborativos e de pesquisa implicados na formação continuada a partir da escola, e no capítulo 2 pontuei que para que isso se dê na formação continuada, tal processo deve ser estimulado desde a formação inicial. Aqui trazemos um exemplo prático de que isto é possível. A inclusão dos sujeitos desde o direcionamento inicial do processo de formação abre então espaço a uma formação transdisciplinar.

5.2 UMA RODA MULTIDIMENSIONAL: DIALOGANDO MÚLTIPLAS DIMENSÕES NUMA FORMAÇÃO LÚDICA

Sugiro a partir de agora abriremos aqui a roda com o que nos traz de significativo a licencianda Jacineide: “Numa formação como essa vemos o aluno em suas várias dimensões, e a educação de forma mais ampla. Foi formidável, ímpar a experiência.”.

Nicolescu (2002), ao falar do surgimento de pelo menos três diferentes níveis de Realidade considerando os sistemas naturais: ‘o nível macrofísico, o nível microfísico e o espaço-tempo cibernético’, me faz refletir sobre tal descoberta científica a certamente influenciar nossa visão de Realidade e de ação no mundo.

Tal abertura foi instigando e confrontando nossa forma de olhar a Realidade, a ponto de começarmos a questionar, enquanto espécie, a ‘forma’ como temos visto tal Realidade. Assim que Edmund Husserl, dentre outros estudiosos posteriores, detectou diferentes níveis de percepção da Realidade a partir do observador - o sujeito. (NICOLESCU, 2002)

E numa expansão dessa descoberta, ‘diferentes níveis de Realidade’ pedem por ‘diferentes níveis de percepção de Realidade’ para que sejam acessados. Nesse sentido Nicolescu (2000) assinala:

Os diferentes níveis de Realidade são acessíveis ao conhecimento humano graças à existência dos diferentes níveis de percepção, que se fundamentam na correspondência biunívoca com os níveis de Realidade. Esses níveis de percepção permitem uma visão cada vez mais geral, unificadora, englobante da Realidade, sem jamais esgota-la completamente. (NICOLESCU, 2000, p. 142)

Hoje, após um caminho restritivo e fragmentado de perceber a Realidade, estamos a exercitar uma abertura em nós mesmos, num contato com nossas múltiplas dimensões não exploradas até então, da corporal à transcendente.

Nesse sentido, a criação de pontes entre pares antes vistos como antagônicos e excludentes e que podem ser percebidos como complementares e ainda assim singulares - como teoria e prática - fornece subsídios a um exercício constante de abertura frente uma nova forma de perceber e interagir com a Realidade.

Na experiência aqui formativa, o contato com diferentes níveis de percepção, uma interação e diálogo ente teoria e prática e uma formação em três aspectos fundamentais – eu/outro/ambiente - integram essa roda multidimensional de formação lúdica, em que a ludicidade aí certamente pode ser vista com olhares e ações mais amplos.

5.2.1 Interagindo diferentes níveis de percepção da Realidade

O licenciando Denis aqui abre com sua percepção uma importante reflexão que se seguirá adiante: “Muitas cores e dimensões constituíam o curso, o que fez com que o conhecimento alcançasse todos os sentidos.”.

Como já vimos no capítulo 2, uma das características da transdisciplinaridade é a consideração da existência de diferentes níveis de Realidade (NICOLESCU, 2000). Tal consideração implica que diferentes níveis de realidade requerem diferentes níveis de percepção a ampliá-la.

Se nossas influências cartesianas por um lado nos exercitaram a dialogar com a Realidade em apenas um nível de apreensão desta- o cognitivo em seu sentido mais mecanizado, a transdisciplinaridade inclui esse nível de interação e nos diz que há outros a serem explorados, como o nível de percepção emocional, psico-físico, espiritual, dentre outros, e mais, que podemos dialogar, interagir essas dimensões, estando abertos ao inesperado que este diálogo traz.

Seguindo os objetivos delineados da formação, já que um dos propósitos da transdisciplinaridade visa “permear todos os níveis da educação formal e não formal,

articulando os diferentes saberes e os diferentes níveis do ser humano”²⁰, procurei abarcar certa diversidade de metodologias a estimular diferentes níveis de percepção da realidade nos licenciandos.

Tais metodologias, majoritariamente de caráter lúdico, objetivavam envolver o corpo, a emoção, a razão, o espírito, procurando ressaltar as relações que estas dimensões já exercem entre si nas atividades lúdicas com diferentes saberes docentes (TARDIF, 2002), além de outros saberes oriundos de fontes mais amplas. Um verdadeiro caleidoscópio.

Vejamos então algumas falas dos licenciandos a nos revelar suas percepções de diversas dimensões vivenciadas e dialogadas em si, na formação lúdica, e sua prontidão então para incluí-las em suas atuações docentes:

“O curso de extensão em Formação Lúdica despertou em mim várias formas de trabalhar com meus alunos nos colégios em que ensino, tenho tentado utilizar o lúdico como uma forma de aprendizagem, brincando, trabalhando corpo e mente juntos.” Denis

“Nos encontros de educação lúdica tenho vivenciado a possibilidade real de uma formação educativa em sentido pleno e que contempla outras esferas do saber como: a corporal, a sensibilidade, o equilíbrio mental e espiritual, elementos fundamentais para uma relação mais plena com o mundo e com a práxis educativa.”(Vladimir)

“Que encontro eletrizante! Esse encontro foi um dos mais diferentes de todos. Primeiro por ser fora do espaço convencional, ou seja, a Faced (Escola de Dança da UFBA), e segundo pelas atividades que fizemos neste dia, comprovando a importância do trabalho corporal para a ludicidade, através do conhecimento do próprio corpo. A aula me fez perceber as limitações do meu próprio corpo, a maneira como me movimento e me expesso corporalmente.” (Cicleide)

“Esse curso de extensão foi uma das experiências mais ricas que eu vivenciei durante os sete semestres que já cursei nesta universidade. Ela foi tão rica assim devido à diversidade de experiências e crescimentos que pude vivenciar durante o mesmo. Essa é uma das características que eu considero mais importantes da educação com ludicidade, a possibilidade de se trabalhar as várias dimensões do ser humano.” (Ana Caroline)

Assim, o espaço de formação lúdica constituiu-se como uma dança das múltiplas dimensões presentes no ser humano, em que as atividades lúdicas exerceram um

²⁰ Mensagem de Vitória-Vila Velha. II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, 2005.

potencial de seu acolhimento, aqui intencionalmente vivenciadas e conscientizadas como fundamentais a uma prática educativa lúdica que considera o ser humano como um ser multidimensional. E para que tal consideração seja posta em ação por professores, entra em campo uma formação também em diferentes dimensões.

5.2.2 Integrando uma formação tridimensional: auto, hetero e ecoformação

O licenciando Vladimir nos dá uma mostra de uma formação em várias dimensões:

“No início achei que seria sobre o lúdico na pessoa, e depois vi que incluía o profissional também. Descobri isso no processo, que não se dissociava o lúdico no pessoal e na formação profissional. Realmente o curso estava para minha pessoa e para mim como professor.” (Vladimir)

A formação é considerada por Galvani (2002) como “um processo vital e permanente de morfogêneses e metamorfoses das interações entre a pessoa e o meio ambiente físico e social.” (p. 96). Uma formação consigo próprio, com os outros e com o mundo é o que instaura a Teoria Tripolar de formação, instaurada por Gaston Pineau (1988 apud LIBÂNEO, 2005), lembrando ao leitor que numa ‘Ação Transdisciplinar’ há uma articulação da formação do ser humano em sua interação com esses três aspectos respectivamente- auto, hetero e ecoformação²¹.

Segundo Galvani (2002 p.96) a heteroformação inclui “a educação, as influências sociais herdadas da família, do meio social e da cultura, das ações de formação inicial e contínua, etc.” Já a ecoformação “se compõe das influências físicas, climáticas e das interações físico-corporais que dão forma à pessoa, e inclui também uma dimensão simbólica.”

A dimensão autoformativa tem no autor um lugar chave, no sentido que considera a formação um triplo processo conduzido pelo sujeito de tomadas de consciência e de retroação sobre as influências físicas e sociais recebidas. Então se delinea uma tomada de consciência sobre sua própria formação. (GALVANI, 2002) E sintetiza: “A autoformação se caracteriza pelo imbricamento da reflexividade e da interação entre a pessoa e o meio ambiente.” (GALVANI, 2002, p.97) Qualidades estas que encaminham a um processo de autonomia.

A presente formação lúdica proporcionou a articulação entre essas três dimensões formativas, o que a meu ver possibilitou o diálogo com múltiplas dimensões

²¹ Ibid.

e assim uma ampliação de percepção dos licenciandos. Creio que esta articulação aqui abarcou as metodologias lúdicas desenvolvidas, juntamente com outros fatores ambientais afins à concepção de ludicidade nesta pesquisa.

Sobre uma percepção autoformativa revelada pelos licenciandos, acredito que as diversas atividades lúdicas ao longo do curso que envolviam o contato dos mesmos com seus aspectos corporais, emocionais e afetivos, cognitivos e principalmente sua crescente auto-expressividade promoveram um acesso ao próprio eu, à medida que suscitavam uma reflexão de seus desdobramentos em si e no outro. Vejamos algumas falas nesse sentido:

“O crescimento pessoal que obtive no curso foi muito significativo para mim. O que foi bom para mim, é o que eu quero proporcionar aos meus alunos.” ‘O que eu pretendo enquanto ‘professora lúdica’ é propiciar a oportunidade para que os alunos se desenvolvam, cada um dentro de suas necessidades e possibilidades.” (Ana Caroline)

“A cada encontro é um novo encontro, é possível se renovar a cada instante através do auto-conhecimento, pois temos a oportunidade de reconhecer e superar nossos limites sejam eles corporais, de expressão, enfim, a cada momento estamos experienciando novas coisas e o que é melhor, trocando com o outro. Tudo isto é muito importante para a formação do educador.” (Jacineide)

“As dinâmicas que ajudavam a gente a se conhecer. Falar de mim, o conceito que tenho de mim. E falar de mim me fragiliza um pouco. No dia de falar um defeito com os bonecos-balões de soprar pensei em falar do meu mesmo, me expondo, da desorganização, ajuda a se entender um pouco e melhorar mais em mim. Quando você conhece você mesmo ajuda o outro a se conhecer. O professor devia fazer terapia. Como eu vou ajudar o meu aluno se eu ainda tenho que resolver um monte de questões, é preciso ter algumas questões bem resolvidas para ajudar o outro.” (Simone)

Considerando a dimensão heteroformativa, identifico que um grande estímulo ao desenvolvimento desse aspecto formativo - na relação com os outros - foram as constantes rodas de partilha ao longo dos encontros, em que a expressão de todos era favorecida. Partilhas avaliativas dos processos desenvolvidos no brincar, nas dinâmicas e nas atividades lúdicas em geral; partilhas dos textos de fundamentação teórica; dos diversos saberes dialogados; dos próprios processos da formação. Nesse sentido, contribuíram sobremaneira para tal as mediações de atividades lúdicas realizadas pelos

próprios licenciandos, ao levarem para as mesmas diversos saberes integrados por cada um e dialogados no grupo.

Havia um estímulo contínuo quanto às trocas de saberes - trazidos e sistematizados pelos licenciandos em diversos níveis: desde o olhar aos outros e não somente a mim enquanto formadora durante as falas, até a partilha de projetos ou ações desenvolvidos pelos mesmos envolvendo a ludicidade na educação. Ao final, em seus registros pós-curso os licenciandos reconhecem essa dimensão heteroformativa, valorizando-a como uma fonte de saber legítimo:

“A grande história daqui foi a importância de ouvir mesmo o outro e pensar um pouco da forma que a pessoa traz, ainda que você não concorde. Aqui dizíamos com naturalidade, ninguém dizia se era certo ou errado, ninguém rotulava. Você criar um ambiente para o aluno que não precisa dizer que ele está errado, e dar espaço para ele se expor. Isso faz sentido.”
(Simone)

“Gostei muito da apresentação do projeto de Priscila, o qual me animou bastante, pois pude refletir que não é impossível transformar o nosso modelo educacional, muito pelo contrário, com o uso de materiais baratos e práticos é possível tornar mais prazerosa a metodologia utilizada na sala de aula.” (Daniela S.)

“Com Wilton: Ele compôs uma música pensando no grupo e relacionei com o curso: “[...] tinham momentos agitados, que para mim representavam as dinâmicas e os momentos mais calmos que representavam a discussão dos textos. [...] Sobre Dinâmica de Carol (desafio de levantar uma pessoa com dois dedos): [...] me surpreendeu, dinâmica perfeita, pois ela construiu a confiança e depois o trabalho em grupo, e trouxe embasamento teórico.”
(Esmeralda)

Numa relação formativa dos licenciandos com o mundo, numa perspectiva ecoformativa, desde o mundo da ludicidade a instâncias mais amplas, houve discussões e partilhas sobre uma educação transdisciplinar no mundo de hoje, em que as mais diversas realidades e seus níveis estiveram presentes nas relações estabelecidas com a própria formação. As falas abaixo nos dão uma idéia deste aspecto presente:

“Após minha participação no I Encontro de Educação Transdisciplinar (ocorrido na UFBA), fiz uma dinâmica, agora imagine eu, Esmeralda, propondo uma dinâmica, inspirada em Luckesi. Esse curso mediado por Dani é realmente muito bom, muito bem embasado

teoricamente, pois nesse encontro (I Encontro de Educação Transdisciplinar) que fui, aprendi coisas novas porém não estava lá tão verde, no encontro só fiz reforçar, pois muitas coisas já tinham sido trabalhadas no curso (de formação lúdica), fiquei muito feliz com esta constatação.”(Esmeralda)

“Dentro do curso vivenciei uma formação mais humana, onde tive oportunidade de discutir assuntos que anteriormente nunca tinha ouvido falar, como a transdisciplinaridade. [...] abriu tanto os horizontes da gente, que criou uma inquietação sobre o que deve ser feito. Sai da sala cheio de inquietações sobre o tema.” (Rodrigo F.)

O que me parece claro, ao final, considerando a teoria tripolar de formação, é que os licenciandos ao co-construírem a formação lúdica e ao vivenciarem-na em diversos níveis de realidade, conseguem, ao final do processo, reconhecê-las como um campo formativo de múltiplos saberes, ampliando a idéia costumeira de que há somente uma fonte exclusiva de saber, no professor ou nos teóricos. Uma ampliação, a meu ver, que pede um novo diálogo de dimensões: entre teoria e prática.

5.2.3 Criando pontes entre Teoria e Prática

Um outro importante diálogo entre dimensões num processo formativo é entre a teoria e a prática. O licenciando Wilton nos brinda com sua percepção a nos guiar: “A teoria foi importante, fazíamos algo não chato com isso, e a teoria e a prática estavam sempre junto, o ideal.”

Numa herança ainda cartesiana as temos visto como duas dimensões antagônicas, com a teoria sobrepujando a dimensão prática, como se aquela fosse auto-suficiente. Numa concepção transdisciplinar, em que a lógica do terceiro incluído vai além de considerações binárias excludentes do tipo ou isso ou aquilo, há um reconhecimento dessas duas dimensões como complementares.

Diversos autores pontuam esse reconhecimento como um grande desafio à formação de professores, ainda, em sua formação inicial, e mais além, numa formação lúdica, sinalizando a importância de co-existirem e dialogarem no processo formativo. (LIBÂNEO, 2006); (D’ÁVILA, 2007); (SANTOS, 1997); (PORTO, 2002).

Os licenciandos, conscientes desse desafio, desejam desde o início uma formação lúdica disposta a interagir com ambas as dimensões. Este foi um desejo expresso desde a elaboração conjunta do plano de curso, o qual recebeu uma atenção

especial de minha parte, na medida do possível, ao planejar os encontros, através de atividades criadas que propiciassem tal interação.

Algumas vezes experimentamos um caminho inverso ao mais comum. Dialogávamos com a teoria científica após vivências, o que se mostrava muito mais significativo para todos, já que os saberes a comporem tal diálogo advinham então de diversas fontes que não somente os textos. A experiência era, assim, valorizada e então confrontada pela teoria científica, assim como também ganhava significado quando refletida por esta.

Alguns licenciandos registram esse diálogo vivenciado na formação entre teoria e prática:

“O que mais interessava ao grupo no curso de ludicidade era saber como trabalhar com os conteúdos formais de forma lúdica, ser mais espontâneo e ser mais criativo. Tudo isso me preocupava bastante, mas com o passar do curso tenho percebido como superar determinadas barreiras tanto através da teoria como da prática. Aliás, prática e teoria estão andando juntinhas neste belo curso.” (Jacineide)

“Essa mescla de teoria e prática é enriquecedora para a aprendizagem uma vez que em nossos cursos- o meu letras- o trabalho é voltado para a assimilação do aluno que estático ‘apenas’ absorve conhecimento sem transmitir os seus.” (Rodrigo G.)

“O conhecimento sobre o tema foi aprofundado no curso. Continuo buscando aprofundar. A teoria foi muito bem contemplada, as vivências também. Não dissociamos o que era teoria e prática, vimos teoria junto com a prática, isso foi muito bem explorado.” (Ana Caroline)

“Acho que tivemos momentos teóricos bem produtivos, com autores que não conhecia e tivemos chance de aprofundar. Acho que foi muito bom o prático, acho que foi muito equilibrado a experiência aqui, momentos bem balanceados e uma preocupação muito grande com as aplicações, partindo das vivências para teorizar. Priscila sempre estimulava a teoria, e a gente ultrapassou isso, a gente estava lendo e vivendo, foi fundamental isso, eu garanto que a gente agora tem também o discurso teórico, foi muito dosado.” (Vladimir)

Temos então, na realização de uma formação lúdica, um importante exemplo de que a interação e o diálogo entre teoria e prática são possíveis e que podem beneficiar um professor em formação que, além de compreender processos do lúdico no desenvolvimento humano e na educação, vivencia sua própria ludicidade: o

professor que brinca. (PORTO, 2002)

Tratando-se de uma formação lúdica a contemplar relações entre teoria e prática, uma outra atenção dirigida ao curso foi a de que os licenciandos experimentassem, aliados à construção de conhecimento em diversos níveis formativos, tanto o brincar quanto o mediar o brincar, como uma das expressões da ludicidade (FRIEDMANN, 2006); (SANTOS, 1997).

A licencianda Kátia exprime uma condição necessária a meu ver numa formação lúdica com uma abordagem transdisciplinar e por ela percebida no curso de formação: “[...] a criança sente o que sentimos também no curso.”, referindo-se ao experimentar de processos lúdicos na formação com os quais se defrontará em sua prática docente.

Percebo que o encontro que propunha que os licenciandos brincassem de diversas formas e em diferentes dimensões, dentre outros, foi um dos que mais marcaram os mesmos em termos de sentir sua própria ludicidade e assim o expressam:

“Em uma bela tarde, viramos crianças. Experimentamos o brincar, ora sozinho, ora em grupo, pudemos imaginar um pouco como as crianças sentem prazer em brincar e criar suas brincadeiras.” (Andréia)

“Tivemos uma atividade onde brincávamos com os nossos corpos, eram duplas, onde em determinados momentos um era o brinquedo e o outro o brincante, essa atividade foi muito difícil no começo, minha dupla foi Andréia que é um pouco parecida comigo, pois ela também é tímida e travada, porém foi muito divertido. Depois começamos a brincar com os nossos brinquedos que Dani pediu que trouxéssemos de casa, algo da infância, esse momento foi único, realmente revivi minha infância, brinquei do que mais gostava, do que não gostava muito, mas foi uma experiência muito legal.” (Esmeralda)

“Diverti-me bastante brincando com o corpo do outro e levar um brinquedo me fez lembrar e reviver meu passado. Encontrei várias fotos de quando eu era criança justamente com a boneca que levei para esse encontro.” (Daniela S.)

“O momento de falar das brincadeiras na infância, construí meu brinquedo para levar para a sala. Esse momento foi um dos melhores, o de fazer do colega um brinquedo e o trabalho de construção de brinquedos de sucatas.” (Priscila)

Assim a formação vai se revelando, pela própria percepção dos licenciandos, como um campo formativo que alcança uma unidade teoria-prática ao concretizar a dimensão lúdica que propõe. Afinal, como seria uma formação lúdica que não estimulasse tal dimensão em seu próprio processo formativo? O licenciando Vladimir realça esta qualidade conquistada quando diz: “Parece-me que a forma como o curso foi feito corresponde muito às coisas que eu fui lendo sobre ludicidade, sobre a vivência lúdica.” Vladimir

Considero, através de sua expressão, que uma natural consequência da interação equilibrada entre teoria e prática seja, em um dos níveis possíveis, a formação ‘ser’ o que propõe, em que as práticas formativas junto à cultura que as permeia tornam-se transparentes e conscientes, ou seja, que a formação encarna seu próprio propósito, a promover um rico espaço formativo de reflexão e ação. (GUIMARÃES, 2005)

A transparência percebida na formação, sobre a formação, a meu ver, advém de todas as características de uma abordagem transdisciplinar que existiram ao longo do processo e descritas anteriormente, estimuladas nas atividades lúdicas propostas, nas posturas da formadora e dos licenciandos, na abertura e autonomia conquistadas por todos, nas múltiplas relações estabelecidas. Assim, os licenciandos nos revelam tal consciência, tão importante num processo de formação docente lúdica:

“Todos os caminhos que trilhamos no percurso foram pensados e vividos com intensidade. As experiências foram intensamente prazerosas e plenas.”(Priscila)

“As brincadeiras, não tem como esquecer, alunos na universidade brincando de pega-pega, você via o sorriso no rosto, então não era besta” (Wilton)

“O curso inteiro foi muito lúdico. A gente realmente teve trabalhos lúdicos e isso foi internalizado e bastante proveitoso. As atividades também.”(Cicleide)

Creio que para além de uma unidade entre teoria e prática, estabeleceu-se nessa formação uma verdadeira práxis lúdica em que múltiplas relações foram alimentadas entre teoria e prática, estas vistas como distintas e ao mesmo tempo complementares, em diferentes dimensões e certamente em diferentes níveis de realidade, relações estas que inspiram um olhar sobre a sua complexidade.

5.3 UMA RODA COMPLEXA: RECONHECENDO A COMPLEXIDADE INERENTE ÀS RELAÇÕES NUMA FORMAÇÃO LÚDICA

A licencianda Daniela S. apresenta uma jornada complexa nessa formação lúdica: “Lá vou eu rumo ao desconhecido, me vendo diante de um ‘corredor-acolhedor’ que me fez enxergar o outro como eu. E então, depois do medo veio o desejo de planejar coletivamente em meio a uma sintonia harmônica cheia de contradições e concordâncias.”

Do latim, *complexus* significa ‘o que é tecido junto’. A complexidade, como um dos pilares a uma metodologia transdisciplinar, tem em E. Morin um pensador que desenvolve uma epistemologia da complexidade. Morin (2000) a entende como um tipo de pensamento que prima por considerar as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana, passíveis de influências internas e externas, além de incluir a incerteza e a contradição presentes nessas relações. Um de seus pensamentos nos aponta a um conceito-chave, que aqui me interessa - o de relações e de autonomia:

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2000, p.55)

Para Morin (2000), o sujeito tem na visão da complexidade uma capacidade de auto-organização e relação com o outro, e essa parceria possibilita sua contínua transformação.

Numa visão sobre complexidade sob uma ótica humanista, Silva (2005) nos traz palavras-chave relacionadas com o pensar *Moriniano*, também influenciadas por descobertas científicas por volta dos meados do século XX: autonomia, emergência e relação. Segundo o autor, estes conceitos são imbricados no sentido em que pontuam a autonomia enquanto “característica que possui o vivo em administrar seu próprio viver”; a relação como um fenômeno não material da própria interação entre sistemas, e a emergência como o que surge dessa interação. (SILVA, 2005, p.53)

Uma das características da complexidade é que das relações entre sistemas surgem ‘emergências’: o inesperado do próprio ‘relacionar’. E aqui, ao longo dos encontros de formação lúdica duas emergências se evidenciaram durante o processo: o vínculo estabelecido entre os licenciandos consigo, com o outro e com as relações entre estes na formação, além de uma autonomia decorrente dessa vinculação. Vejamos então

como estas duas dimensões - vínculo e autonomia dão visibilidade à complexidade inerente às múltiplas relações desenvolvidas ao longo da formação lúdica.

5.3.1 Construindo um vínculo multireferencial

Creio que esse é um momento especial na roda. Para que o leitor tenha vislumbres desta afirmação, vejamos o que nos diz a licencianda Priscila: “Sinto-me tão feliz por [...] ter estabelecido o diálogo e a relação com tantas pessoas maravilhosas. Penso no diálogo como a chave do nosso futuro. Penso nas possibilidades de interação com o serhumanohumanidade.”.

Ao longo dos depoimentos finais dos licenciandos, me surpreendeu a quantidade de falas que remetiam ao vínculo criado no grupo e seus múltiplos desdobramentos na formação lúdica, em que os mesmos o pontuam como um dos fatores mais marcantes do processo formativo, aqui expressos em termos da percepção de sua presença e da criação de um ambiente propício ao seu cultivo, além de seu papel de suporte aos desafios vivenciados durante a formação com um alcance além curso.

Para que o leitor possa compreender a abrangência alcançada pelo vínculo no processo dessa formação, gostaria de dialogar inicialmente com uma concepção de vínculo capaz de clarificar tal abrangência num processo relacional, e nesse caso também formativo.

Para além das concepções advindas da psicanálise e da psiquiatria social, Pichon-Rivière (2000) nos traz uma importante contribuição com seu esquema conceitual sobre o vínculo, ao formular a ‘teoria do vínculo’. Para o autor, o sujeito é um ser social, e, portanto, considera o vínculo “[...] a maneira particular pela qual cada indivíduo se relaciona com outro ou outros, criando uma estrutura particular a cada caso e a cada momento.” (PICHON-RIVIÈRE, 2000, p.3) Considera o vínculo uma estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto, sua interação e processos de comunicação e aprendizagem.

A comunicação, sendo uma das necessidades básicas do ser humano, se revela por meio de relações entre o que o sujeito carrega internamente, e disto consigo mesmo e com o mundo externo, ou seja, de um interjogo estabelecido entre o sujeito e os objetos internos e externos, em uma predominante relação de interação dialética, a qual se expressa através de certas condutas. E é por meio das relações realizadas nessa comunicação que se dá uma aprendizagem contínua. (PICHON-RIVIÈRE, 2000)

Assim, o conceito *pichoniano* me remete à reflexão de que tanto questões internas como externas são consideradas numa relação consigo mesmo e com o outro. E aqui esse conceito de vínculo vem ao encontro do vivenciado e construído ao longo do curso de formação lúdica. Creio que a metodologia criada e desenvolvida ao longo do processo de fato auxiliou no estabelecimento desse vínculo, nas bases da teoria de Pichon-Rivière.

Iniciamos o curso de extensão num processo de identificação individual de desafios, o que certamente colocou os licenciandos a par de suas questões internas trazidas em relação ao tema em questão - a ludicidade na formação docente. Então, ao estabelecermos meios para lidar com essas questões criamos caminhos para que os licenciandos estabelecessem relações entre si e com o que traziam internamente.

Então, no seio do convívio com outros sujeitos também carregados de questões internas e dispostos a olhar e se relacionar com as mesmas, ao tempo em que essas questões são partilhadas e transformadas num pacto coletivo de acolhimento e confrontação, os licenciandos passam também a relacionar suas questões internas com o externo disposto no outro do grupo, de seus cursos de formação na UFBA, da educação de forma geral.

Ao considerar “dois campos psicológicos no vínculo: um interno e outro externo” (PICHON-RIVIÈRE, 2000, p.17) o autor me faz refletir sobre esses dois aspectos aqui em nossa realidade. Segundo o mesmo, o vínculo interno condiciona as condutas do sujeito, e nesse caso vi que para os licenciandos, identificar as possíveis origens de seus desafios quanto à ludicidade desencadeou um efeito de tomada de consciência de seus padrões trazidos e que se configuravam como impedimentos de se relacionarem com aspectos externos. Assim, por exemplo, um desafio de ordem corporal restringiria uma comunicação externa nesse nível numa atuação docente lúdica.

Ao mesmo tempo, à medida que se criou uma identificação grupal com os desafios individuais, os quais passaram a ser coletivos, um vínculo externo se fortaleceu: de si com o outro, e então do grupo com o tema em formação. Ou seja, uma rede complexa de relações foi alimentada e acredito que devido a esse processo de vinculação interna e externa os licenciandos mencionaram em muitos casos a superação de desafios pessoais, em que pontuam uma característica afetiva e colaborativa dessa vinculação.

Assim, os licenciandos expressam em diversas falas, aqui devidamente representadas, suas percepções da existência do vínculo desenvolvido:

“Começou sob o embalo de uma música de ninar indígena com todos na roda olhando, sorrindo e sentindo a pulsação um do outro. Foi um dos momentos mágicos, pois pudemos nos conhecer de diversas formas e quebramos o gelo de um ambiente onde um não conhece o outro, através do que há de mais singelo: olhar, sorriso e toque. Registrei esse momento porque para a promoção de um ambiente lúdico o vínculo que se estabelece no grupo é fundamental. Isto tem sido muito importante para o futuro desenvolvimento da minha prática docente.”
(Jacineide)

“Logo no primeiro dia de aula ‘rolaram’ diversas dinâmicas de apresentação, acho que quase durante as quatro horas de aula, além de um círculo silencioso que permitia nos olharmos bastante, e foi repetido em todas as aulas no início e no final, até o final do curso, o que tornou o ambiente mais afetivo, afinal, afetividade tem relação direta com ludicidade. Hoje percebo o quanto é valioso conhecermos bem as pessoas com quem convivemos.”
(Denis)

“A integração dos colegas, como criamos um vínculo em tão pouco tempo, quatro meses, e eu não percebo esse vínculo na faculdade, na turma que venho já no terceiro semestre. Aqui na faculdade muitas vezes a gente sente assim uma frieza.” (Joilda)

Para o cultivo deste ‘relacionar’ que foi se manifestando aos poucos e ao longo do curso, utilizei dinâmicas de cunho lúdico envolvendo as mais diversas dimensões, reconhecendo que é preciso um tempo para que tais relações se estabeleçam e se firmem, considerando a presença de três fatores importantes: a diversidade, a qualidade e uma boa mediação das atividades lúdicas propostas com esse intuito.

Destaco aqui a roda e o olhar, intencionalmente presentes ao longo desta obra, que como bem ressaltam os licenciandos, exercem um poder integrador que penso dispensar comentários, enquanto forma mais humana de se relacionar presente em nossa herança enquanto espécie.

Os licenciandos expõem então a percepção de ações metodológicas que fortaleceram o vincular-se, através de exemplos claros do quanto o currículo oculto influencia num processo formativo (GUIMARÃES, 2005), nesse caso positivamente:

“Em algumas disciplinas que já cursei na faculdade, os professores se preocupavam em fazer o que eles chamam de interação, mas somente no primeiro dia de aula, como se fosse possível construir um vínculo entre pessoas em duas horas de aula. E essa preocupação desses professores é totalmente questionável. Eles fazem umas dinâmicas grupais, cada um se

apresenta, fala o curso que faz, o semestre que está, e pronto, logo, esse vínculo não é construído de forma satisfatória. Isso não é levado em conta e nem mantido ao longo do semestre nas disciplinas na graduação. Neste curso de formação lúdica existiu sim, uma preocupação real em formar um vínculo consistente entre as pessoas.” (Ana Caroline)

“Em todos os encontros até então há uma seqüência de rituais (brincadeiras) que têm como objetivo integrar o grupo através de exercícios corporais. Este procedimento possibilita o desenvolvimento da criatividade, do contato grupal, da troca, onde o que está em jogo é o aprendizado através do lúdico.”(Jacineide)

“[...]o nível de interação entre os colegas cresceu e um desses fatores foi também a comunicação virtual que passou a existir estreitando assim laços de amizade.” (Joilda)

“Seria óbvio que nem todos os nomes ficariam gravados, por isso houve mais momentos de interação... a técnica funcionou bem, pois todos os nomes foram arquivados. As atividades chamadas lúdicas propiciaram essa interação, de contato, de perceber o outro, tendo uma ligação maior um com o outro.” (Rodrigo G.)

Assim, em suas percepções os licenciandos revelam a compreensão de um *continuum* de ações e posturas da formadora que se constituíam aos poucos numa ‘didática’ para que o vínculo fosse cultivado a cada encontro, dentre elas: uma persistência em realizar atividades lúdicas num crescente de interação grupal; a criação de rituais grupais que se mantenham ao longo da formação; a observação e a conseqüente antecipação de áreas que precisam de maior atenção a cada momento; a materialização de uma identidade grupal; a criação de mecanismos extra-classe que alimentem o vínculo, dentre outros. Sinto que essas percepções são ricas no sentido de poderem auxiliar no desenvolvimento consciente de um vínculo grupal pelo professor em sua atuação lúdica.

Este senso fortalecido de grupo foi uma pontuação unânime dos licenciandos também como um dos principais suportes aos desafios individuais e coletivos enfrentados durante o processo de formação lúdica, em que muitos revelam que encontraram no vínculo grupal desenvolvido um apoio a terem confrontado e muitas vezes amenizado seus desafios, estes frequentemente do âmbito pessoal. Ouçamos:

“As minhas maiores dificuldades estão ligadas à minha exposição diante de pessoas. Durante o curso, eu consegui, em muitos momentos, superar essa dificuldade. Eu acredito que isso foi possível graças à boa relação que todos tinham no grupo. Eu sabia que não iria sofrer nenhum tipo de ridicularização por parte da turma, e assim me sentia à vontade para fazer o que tivesse vontade. [...] o grupo construiu um vínculo muito bacana, com muito respeito. O vínculo grupal que foi construído durante o curso, entre os alunos e a professora foi muito importante para que esse crescimento pessoal se desse.” (Ana Caroline)

“O grupo aqui foi maravilhoso, chegávamos num consenso [...] Sou tímida, mas consegui me soltar. A convivência, as rodas de conversas, perceber os limites de cada um, foi criando um ambiente mais confortável, mais amigável. Aqui houve isso, as conversas facilitaram para que eu vencesse a timidez[...].” (Kátia)

“Depois já não tinha mais um medo meu em fazer o que fosse proposto de forma muito natural, foi um desafio que me marcou: as coisas acontecendo e me sentindo à vontade, o vínculo ajudou muito nisso. Tinha uma intimidade para isso. Se não tivesse esse vínculo para algumas pessoas teria barreiras enormes. O vínculo fez com que a gente estivesse disposto a fazer qualquer coisa.” (Priscila)

Bem, diante desse manancial de constatações sobre a influência positiva do vínculo num processo de formação, e aqui de formação lúdica, os licenciandos ainda reforçam essa importância em diferentes níveis, nos confirmando a necessidade de se atentar para as relações estabelecidas nos processos formativos de professores, estes seres que lidam com o humano em si e em outros seres também.

Aqui os licenciandos expõem a grande contribuição de terem vivenciado um vínculo na formação, ressaltando seu alcance em outros ambientes em que atuem e convivam- pessoal, acadêmico, profissional:

“[...]Percebi isso na minha prática docente- os meus alunos que são crianças não se conhecem, alguns nem sabem o nome dos coleguinhas. Eu também, na minha vida de estudante, com pessoas que estudam comigo, e eu nem sei o nome dessas figuras que passam por mim. Já estou no quinto semestre.” (Esmeralda)

“Eu entendi a importância de se criar essa relação de respeito, de amizade, de companheirismo entre todos os envolvidos no processo, alunos e professores. Ressaiu a importância de ter um vínculo bom com alunos seus para que se sintam à vontade. Foi importante ter vivido e percebido isso.” (Ana Caroline)

“Agora tenho total certeza da importância do vínculo grupal para melhor desenvolvimento das atividades sejam elas em grupo ou mesmo individual. Mudou muita coisa em mim, minha forma de ver a educação[...]A experiência pessoal vai ficar mais forte, o vínculo grupal criado, o que me marcou mais, agora estou totalmente diferente da minha turma na licenciatura.” (Wilton)

“[...] não imaginava desenvolver um vínculo tão próximo com cada um. E ao longo do curso você vê a valorização desse contato. Quando fui para o encontro de transdisciplinaridade (I Encontro de Educação Transdisciplinar -UFBA), o que mais vi foi isso, a importância desse aspecto, que acho que é o que constrói as coisas de forma mais plena. [...] Melhorei meu relacionamento com colegas de profissão, com o humano e não apenas o vínculo profissional. Até no pessoal, no meu relacionamento familiar, percebi necessidade de mudanças no meu relacionar[...], de perceber o outro no lugar dele, de respeitar o outro, isso foi muito forte para mim no curso.” (Priscila)

E todo este processo de vinculação grupal, em que cada um se sentia à vontade em se auto-expressar, em ousar, em se expor, em divergir, acolher, enfim, interagir e se surpreender levou também a mais uma conquista: o exercício da autonomia individual e grupal.

5.3.2 Exercitando uma autonomia

E por falar em autonomia, escutemos o que a licencianda Simone nos fala:

Quando eu vi o anúncio do curso, eu imaginava que seriam técnicas de como utilizar a ludicidade em sala de aula, como uma didática. Com o passar do tempo você percebe que as pessoas não nos dão a resposta pronta, e sim nos ajuda a encontrar a resposta dentro de você mesmo. [...] e quero entender, questionar o que falam de ludicidade. (Simone)

A partir de sua fala reveladora, destaco aqui o grande pensador e realizador educacional Paulo Freire para referendar o aspecto de autonomia desenvolvido nesta formação lúdica, em que ressalto inicialmente este autor como um verdadeiro exemplo de educador transdisciplinar.

Ao propor e realizar seu pensar educacional e refletir sobre saberes necessários à prática educativa, Freire (1997) estabelece relações entre múltiplas dimensões, saberes e realidades ao considerar os contextos educacionais. Inclui aí a subjetividade dos

envolvidos no processo educativo, em que a assunção do papel de sujeito ativo e crítico por professores e educandos é essencial para uma educação pela autonomia; reconhece a complexidade do fazer educacional com seus desafios, incertezas e incacabamento; propõe a tolerância ao diverso, ao contraditório e o acolhimento ético destes; estima o rigor em afirmar a importância da curiosidade, da pesquisa, da consideração do investigar científico, e tudo isso envolvendo dimensões afetivas e sociais, além das políticas.

Para Freire (1997), o respeito e o cultivo à autonomia do educador e do educando é uma questão, acima de tudo, ética. E pontua sua significação aos processos formativos: “O clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.” (FREIRE, 1997, p.103)

Creio que tal experiência foi vivenciada e cultivada por todos na formação e acredito, portanto, que a autonomia exercitada tenha sido propiciada por esse clima de liberdade, de crédito na capacidade criativa e ética de todos, em que os licenciandos responderam e corresponderam de forma a assumirem seu lugar no processo co-criativo da formação. Freire (1997, p.105) nesse sentido pontua que a autonomia se funda na responsabilidade que vai sendo assumida, sendo, portanto, um processo de conquista numa ambiente propício a isto, e reforça: “No fundo, o essencial entre educador e educando [...] é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.”

Observo que à medida que nos conscientizamos de desafios e delineamos decisões coletivamente a cada encontro em como seguir nas diversas situações surgidas no processo formativo - caracterizado pelas rodas de partilhas, essa autonomia foi construindo-se paulatinamente. A esse respeito, Freire (1997) pontua: “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.” E então ressalta a que se propõe uma pedagogia da autonomia: “[...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.” (FREIRE, 1997, p. 120-121.)

Assim, visualizo que essa experiência, ao estimular uma liberdade com responsabilidade, deu espaço a um processo formativo no qual os licenciandos se sentissem sujeitos com singularidades próprias e com uma oportunidade de vivenciarem seus desafios e potencialidades em favor de uma atuação lúdica na educação. A

autonomia também foi uma ‘dança’ surgida ao longo da formação e percebida e registrada ao final pelos licenciandos:

“Fiquei muito maravilhada da forma como foi conduzida o curso, foi uma construção, não foi trazida uma proposta pronta, você trazia, agente analisava e discutia, o plano do curso, as atividades, as dinâmicas, a oportunidade de cada um trazer e focalizar uma dinâmica, deu um tom, de que cada um de nós, eu me sentia co-responsável pelo sucesso do curso e isso pela forma como foi conduzida. Achei essa condução maravilhosa.” (Joilda)

“Como pessoa acho que eu tinha uma visão do lúdico da necessidade de instrumentos, de ferramentas, tava afastado de mim como ser humano, o que pegar para transformar num professor lúdico e a grande aquisição para mim foi a grande conquista de que eu posso ser lúdico por eu mesmo, ter as ferramentas como auxílio, mas não necessariamente tê-las.” (Vladimir)

“O vínculo que a gente conseguiu estabelecer, o compromisso que cada um assumiu, a importância que cada um tinha, a gente se sentia participante do processo e não aluno do curso. Tínhamos liberdade pra sugerir, mudar, opinar, trocar algo proposto com consenso, pra criar, etc.” (Géssica)

Diante de um desejo e de uma abertura a se experimentar a ludicidade em si e na sua atuação, identifiquei, a partir das falas acima e de outros registros, alguns procedimentos que propiciaram ao longo da formação lúdica o exercício crescente dessa autonomia:

- A construção coletiva do plano de curso, já comentada em momentos anteriores; as partilhas pós atividades vivenciais em que cada um tinha um espaço para expressar-se, com o suporte do forte vínculo grupal;
- A também crescente mediação dos licenciandos em atividades potencialmente lúdicas levadas por eles; o próprio processo colaborativo que pedia que cada um assumisse seu papel no grupo;
- As duas últimas atividades realizadas em grupo: o planejamento e mediação de uma aula potencialmente lúdica, em que mobilizariam todos os saberes dialogados ao longo da formação, pondo-os em ação numa simulação ao real e, a segunda: a organização e realização de uma exposição na Faced sobre a experiência do curso de formação lúdica e sobre a ludicidade na educação.

Segue alguns registros nesse sentido:

“No dia 30/10/2006 levei uma música composta por mim especialmente para o curso. [...] minha música, propus ao pessoal como uma lembrança lúdica e o pessoal ‘viajou’, foi legal para mim. Focalizar também uma dinâmica foi novo, interessante, para eu ir me acostumando com isso.” (Wilton)

“ [...] e fomos surpreendidos por um rapaz que fez uma encenação questionando a nossa posição de agente de transformação diante do sistema político vigente. Ah! Esta foi uma idéia de Michele.” (Jacineide)

“Sugeri nesse dia reviver o ‘túnel’ que havíamos feito no primeiro dia.” (Rodrigo G.)

“Após minha participação no I Encontro Transdisciplinar (ocorrido na UFBA), fiz uma dinâmica no curso de formação lúdica, agora imagine eu, Esmeralda, propondo uma dinâmica, inspirada em Luckesi.” (Esmeralda)

Coletivamente falando, a atitude de autonomia extrapolou o âmbito grupal e se refletiu muito fortemente na realização conjunta de uma exposição do grupo ao final do curso na FACED, em que exibiam um espaço de diálogo extra-sala sobre a ludicidade na formação. Os licenciandos expressam o sabor de conquista pela ousadia do grupo nesta realização:

“Após as apresentações fomos tornar o pátio da Faced lúdico. A feira foi um grande sucesso. Todos que passavam se encantavam e queriam saber mais sobre o curso. Foi um momento de realização, troca, emoção e muita alegria.” (Jacineide)

“Construir a nossa própria exposição, olhar para ela depois de terminada e ver como ficou linda foi uma emoção tremenda. Os olhares curiosos dos passantes deixavam-me muito orgulhosa e feliz.” (Cicleide)

“Até a conclusão do curso, houve muitas conquistas. Mas nenhuma supera a nossa exposição na conclusão do curso, visto que a repercussão foi tão boa que o GEPEL ficou encarregado de fazer oficinas periodicamente sobre o tema ludicidade observando o interesse dos estudantes da faced.” (Rodrigo F.)

E ainda não satisfeitos, alguns relatam ao fim da formação seus feitos de expansão em âmbitos ainda mais amplos que a FACED, numa demonstração de que se sentiam mais seguros, confiantes e ousados em levar suas novas concepções de

ludicidade a outros ambientes, ou no mínimo expressam o desejo de fazer expandir essas concepções em si e onde atuarem.

“Eu comprei mil livros pra ver uma coisa aqui, outra ali, livros de artes, etc. Na minha postura lúdica, após o curso, eu percebi minha participação com vontade em teatro, que antes não gostava muito, procurar dinâmicas pra trabalhar com os professores nas reuniões de planejamento...” (Priscila)

“Outro desafio é transmitir o que aprendi aqui com outras pessoas. Mostrei isso a alguns colegas pelas fotos, explicando, e mostrando que a educação não precisa ser tradicional.” (Rodrigo G.)

“Hoje tenho condições de me colocar sobre o tema nos espaços em que atuar, pelo menos discussão vai ter, tudo isso pela formação que tive no curso.” (Jacineide)

E ainda que sentindo suas potencialidades desenvolvidas, reconhecem o inacabamento da formação. Freire (1997, p.55) aponta essa característica em nós humanos como “próprio da experiência vital”. Segundo o autor, o inacabamento é próprio da vida, e ao considerá-la como possibilidades e não determinismos, aposta na responsabilidade de se constituir o próprio destino. Nesse sentido, ao se co-criar os caminhos realizados, os licenciandos experimentam a liberdade de exercitar essa responsabilidade e, portanto reconhecem conscientemente a incompletude da formação, das experiências formativas, das assunções conquistadas:

“Acredito que as minhas dificuldades ainda não foram totalmente superadas, mas esse processo de crescimento não acaba com o curso. Eu tive esse desenvolvimento despertado e iniciado no curso, e este vai continuar ainda por muito tempo... eu acredito que quanto mais eu consiga me desenvolver, melhor.” “Fim do livro mágico, fim do curso, início de uma nova concepção de educação.” (Ana Caroline)

“Assim, acabou o curso, mas iniciou-se nossas aprendizagens e valorização da ludicidade e aprendizagem.” (Andréia)

“Nada acaba por aqui. Pra mim só iniciou-se uma nova fase. Enfim, hoje escrevo pensando em um futuro melhor para a educação de todos, que ela venha em função do ser-vivo, e não o ser se faça morto e seja objeto de uma educação destruidora.” (Wilton)

E diante da complexidade inerente a tantas trocas, descobertas, relações, desconstruções e percepções, vejo essa explosão de atitudes pró-autônomas imbuídas de uma atuação ontônoma, a considerar o outro. Esta ontonomia se reflete também no reconhecimento do inacabamento da formação lúdica e na con-sagração do Humano e da vida, o cerne de uma epistemologia transdisciplinar.

5.4 UMA RODA VIVA: CONECTANDO UMA FORMAÇÃO LÚDICA AO HUMANO E À VIDA

Ao entrarmos nessa roda viva, a licencianda Daniela S. inaugura sua essência: “O curso de ludicidade me tornou uma pessoa mais sensível e humana.”

A transdisciplinaridade traz no cerne de sua existência, a valorização da vida, do humano. (NICOLESCU, 2000) Estamos numa configuração planetária que nos evidencia uma necessidade de re-encontro com esse ‘humano’, e acredito que uma abordagem transdisciplinar numa formação lúdica permita olhar a complexidade dessa questão. E mais que olhar, sentir que podemos vivenciar e estimular processos de vida e de educação mais orgânicos, aqui num caminho a incluir a ludicidade, com todos os paradoxos inerentes a estes processos.

5.4.1 Mediando conflitos com abertura, rigor e tolerância.

Sugiro ao leitor uma atenção inicial sobre uma breve e profunda reflexão da licencianda Cicleide que muito nos diz do que tratarei em seguida: “O primeiro momento de conflito, e o segundo de aprendizagem.”

Uma atitude transdisciplinar envolve três aspectos que certamente nos auxilia a olhar e vivenciar caminhos mais orgânicos de vida e de educação: abertura, rigor e tolerância(ibid), como possibilidades de reconhecer a imprevisibilidade de situações, de considerar opiniões, visões e posições semelhantes e contrárias às nossas, e acolhê-las, principalmente em situações de conflito. Segundo Silva (2005):

A linguagem como instrumento substantivo de entendimento humano e mediação de conflitos, a abertura cognitiva aos novos conceitos e idéias e a tolerância e o respeito ao diferente e às diferenças, constituem o grande legado transdisciplinar a todas as gerações envolvidas e desejosas de um mundo melhor.(SILVA, 2005, p.69)

Aqui trago algumas percepções de dois conflitos surgidos no processo de formação lúdica para evidenciar uma possibilidade de exercício dos aspectos supramencionados na mediação de conflitos, estes inerentes às pautas humanas e assim também presentes nessa formação.

Um dos conflitos surgiu no terceiro encontro do curso, referente ao desconforto de uma licencianda ao tomar contato com atividades lúdicas no âmbito corporal. Seu comentário gerou grande discussão no grupo, pois alguns comentaram que o corpo está presente no lúdico. Vejamos algumas percepções da situação:

“Daí eu falei que a minha preferência era em trabalhar com objetos, não criticando quem prefere trabalhar com o corpo. Acho que fui mal interpretada e houve discórdias sobre esse assunto. [...] Fiquei sabendo que a aula anterior tinha sido com objetos e fiquei contente em terem considerado minha opinião.” (Andréia)

Pedi que ela refletisse de onde viria sua ‘não preferência’ pelo trabalho corporal e que ela ficasse atenta ao longo do curso sobre essa questão. Por outro lado, achei interessante sua sugestão em trabalhar com objetos e para a aula seguinte programei uma atividade com objetos- balões de soprar que virariam bonecos, os próprios licenciandos.

O fato é que essa discussão levantada sobre a inserção da dimensão corporal numa formação docente merece muita atenção a meu ver, pois como bem fala Rubem Alves (1997 apud Duarte Jr., 2004), ao saírem das graduações, os professores são ‘corpos mortos’, sem vida, sem vitalidade.

Fiquei muito grata a Andréia por ter levantado essa questão que muitas vezes passa despercebida numa formação de professores. Em meu diário de bordo fiz a seguinte observação desse episódio:

“Percebi em Andréia um potencial para a pesquisa, no que diz respeito à corporeidade do professor, na sua formação, atuação e em nossa formação lúdica no curso. Ela demonstrava uma resistência inicial que foi confirmada a meu ver posteriormente, advinda de crenças, e vi nisso uma representação das resistências construídas e mantidas por nós professores sobre a inclusão de nossa dimensão corporal e de nossos educandos no processo de aprendizagem, principalmente ao envolver a ludicidade, fruto de uma educação fragmentada centrada apenas no aspecto racional.”(Andréia)

Vejamos então alguns comentários e registros do grupo:

“ [...] devido a discussão que sucedeu sobre a abordagem da colega Andréia, que relatou a sua dificuldade de trabalhar com o corpo e a sugestão de trabalho com objetos concretos no curso. Causando uma discussão tão grande, que ao meu ver, acabou machucando a colega e eu para piorar fiz uma pergunta a ela que contradisse os seus argumentos e ela ficou ainda mais furiosa chegando a chamar a turma de extremista. E foi nesse momento que percebi que devemos ter cuidado com o que dizemos e devemos sempre respeitar a opinião do outro por mais contraditória que seja para nós.” (Cicleide.)

[...] o posicionamento de Andréia sobre o seu incômodo em trabalharmos com o corpo, justo no dia da criação da ementa. O irônico é que na aula seguinte tivemos uma atividade puramente trabalhada com objetos e ela nos deu aviso que iria nos deixar por motivos de força maior. Ainda bem que isso não aconteceu, ela conseguiu se ajeitar e continuar conosco.” (Rodrigo F.)

E já no fim do curso Andréia nos presenteia com uma compreensão de seu processo relativo à expressão e trabalho corporal, confirmando a importância desse aspecto na formação docente lúdica:

“No começo não me sentia à vontade de fazer atividades corporais. Sentia que precisava ter mais intimidade para tocar, etc. Depois fui me acostumando. No começo tive resistência. Na igreja nos abraçamos, mas massagem, toques, estranhei um pouco e depois me acostumei.” (Andréia)

Um segundo conflito aconteceu no grupo, quando quase ao término do curso alguns licenciandos começaram a faltar. Ainda que em número bastante reduzido e de forma não concentrada, ocorreu um encontro com seis ausências, o que criou certo desconforto no grupo presente, até então acostumado com todas as presenças a cada encontro.

Uma das premissas para a seleção do curso foi cada participante ter no máximo duas ausências no mesmo, numa atenção de que o grupo se comprometesse com o processo, mesmo sabendo de antemão que este é que daria tal retorno de comprometimento e assim de presença.

Os últimos encontros eram decisivos para a consolidação da formação que fora construída por todos. As faltas se davam, segundo os licenciandos, por uma real fase de

final de semestre em suas licenciaturas, momento em que se acumulam muitas tarefas acadêmicas, além de algumas necessidades e imprevistos.

Ainda que compreendendo tais razões, percebia um padrão subjacente a esse processo que era: “primeiro a obrigação e depois a devoção”, ou seja, a ludicidade estaria sempre em último lugar. E vi naquilo um precioso momento de partilha, reflexão e tomada de decisões. Escrevi duas cartas por e-mail e as li no grupo, em que levantei essas questões, aliadas ao nosso compromisso com a formação. Foram momentos ricos de dar-mo-nos conta do que de fato é prioridade em nossas vidas, das escolhas que fazemos muitas vezes automatizadas e sem uma reflexão maior. O grupo consentiu em estar atento a isso e então seguimos com maior consciência sobre essa questão.

O fato é que refleti sobre meu papel de formadora, quando muitas vezes as ausências são reguladas pelo professor apenas num mecanismo mecânico. E questiono até que ponto os educandos se sentem importantes, ou que suas presenças são significativas para a construção do processo formativo? Então, alguns licenciandos pontuaram que tal postura de levar ao grupo uma observação sobre a importância das presenças foi importante.

Um licenciando, Wilton, revela também sua percepção quanto a essa situação de conflito ocorrida e sanada:

“Sobre o grupo, teve alguns momentos que fiquei meio decepcionado, colocando desculpas na frente da aula, mas depois viram que estavam errados e foi melhorando, acabou tranquilo” (Wilton)

A meu ver, todo esse processo de desafios surgidos nos mostrou que uma formação pode acolher o olhar para o diferente, em que o grupo apóie os desafios que cada um traz, e que o espaço de formação seja capaz de promover descobertas pessoais e coletivas incluindo a complexidade inerente à vida, ao humano.

5.4.2 Dançando além da formação lúdica: rumo ao humano

Para além de uma formação lúdica, abro esse momento com a licencianda Joilda: “Enfim, muitas foram as contribuições que o curso de Formação Lúdica trouxe para nossas vidas como ser humano e como educadores que somos e que seremos.”

Autores como Charlot (2005) e Maturana; Rezepka (2003) trazem concepções de educação em que o humano é ponto a ser reconhecido e propiciado, e para que isso

se dê de forma concreta no campo educacional, é preciso professores com sua humanidade cultivada:

[...] a tarefa da educação escolar [...] é permitir e facilitar o crescimento das *crianças* como seres humanos que respeitam a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem. (MATURANA; REZEPKA, 2003, p.16, grifo nosso)

Ao longo do processo esses pontos centrais da transdisciplinaridade - a vida e o Humano - emergiam das multi-relações, dos conflitos e suas mediações, dos encontros e desencontros, enfim, da formação lúdica. Então, posso dizer que o próprio processo formativo foi mostrando que o humano e a vida estavam ali presentes, pulsando, fluindo, interagindo, revelando, conflitando, superando, sorrindo. O que me resta aqui é trazer as percepções dos licenciandos que puderam dar-se conta e assim nos revelar essa grande presença na roda:

“Tem que ter a valorização da pessoa, a ludicidade, tem a emoção, valoriza mais, o que marca é o ser humano, ele criar algo. Trabalhar nisso de forma séria vale a pena. [...] a valorização da pessoa. Deixá-la falar, o aluno falar, todos sentem, conversam, a valorização do ser humano, isso deu pra marcar no curso.” (Andréia)

“Detalhe que me marcou: o momento de Marcos que reatou com o pai após o filme trabalhado em sala.” (Denis)

“Me vejo também diferente em mim, de valorizar momentos pessoais mais simples, de ritmos mais simples, de parar e perceber o outro... Despertou ainda mais interesse nessa área para mim” (Priscila)

Outra revelação de um número considerável de licenciandos é sua expressão, ao final do curso, do desejo de que todos os estudantes em todos os cursos acessassem esse tipo de formação. É como uma reverberação positiva do que foi vivenciado, e essa qualidade, a meu ver, provém de uma formação lúdica de cunho transdisciplinar e o que esta abarca, além da própria formação lúdica com essa perspectiva, como pontua a licencianda Daniela S.: “A formação lúdica deixa a pessoa mais sensível, impulsiona a pensar mais no coletivo.” Daniela S. Algumas falas reveladoras desse alcance:

“Gostaria de ter continuado, mas penso que como tivemos oportunidade, outros precisam ter.”
(Kátia)

“Que isso que a gente viveu pudesse se prolongar pela faculdade toda. Que as pessoas percebessem a importância de um ambiente lúdico na sala de aula, com crianças, com adultos, em outros ambientes educacionais. Acho que mexe tanto, e de 20 em 20 pessoas, vamos mudando as coisas.” (Priscila)

“Um desejo que tivesse mais, todo semestre, para todos, para outras pessoas terem oportunidade. Vou fazer de tudo que puder para divulgar também.” (Wilton)

A partir da análise dos diversos registros desenvolvidos nesta pesquisa e sistematizados neste capítulo, com o suporte das categorias empíricas aqui explicitadas, pude compreender que os licenciandos co-construíram o processo formativo lúdico como sujeitos de sua própria formação de forma que desenvolveram para isto uma crescente autonomia, esta pautada e assegurada por uma forte vinculação em diversos níveis.

Paralelo a esta assunção de seus lugares como Sujeitos, a experimentação, o contato com suas múltiplas dimensões de percepção e de formação propiciaram uma ampliação formativa de saberes, a chegar ao ponto de poderem identificar que a formação pautou-se numa característica do humano, em que sobressaem a valorização das relações, das auto-descobertas, do acolhimento e confronto de desafios surgidos e de promoção de uma educação em favor da vida.

E todo esse processo mediado por uma abordagem transdisciplinar me diz que esta é capaz de sustentar uma formação lúdica em que aspectos internos e externos sejam conciliados e refletidos no alcance da formação em diversos níveis do pessoal ao social. Some-se a esta o caráter da concepção de ludicidade adotada como suporte à pesquisa, em que a mesma propiciou, a meu ver, uma grande contribuição para a formação nas bases aqui pleiteadas.

Assim, percebo o alcance desta formação lúdica num universo de humanidade, a exercer uma ética coletiva de si, do outro e do ambiente, a partir de um processo vivenciado e ‘tecido em conjunto’. E com esta imagem de uma roda- formação lúdica-multidimensional, complexa e viva, se encerra a última dança, após a apresentação de uma sagrada coreografia dançada de tantas belas formas... Os aplausos são para todos nós que arriscamos e apostamos adentrar na roda, tirar os sapatos, desajeitar a roupa,

mover-se para tantos lados e níveis, olhar de verdade e dançar, sem saber exatamente aonde essa roda levaria, mas certamente nos levando por caminhos autênticos e plenos de sentido, e quem sabe a testemunhar outras rodas-formativas lúdicas.

6 POR NOVAS RODAS-FORMATIVAS LÚDICAS- Da conclusão

“Acredito no dia em que a ludicidade se fará em todos os aspectos da vida, conseqüentemente na educação. Assim não será necessária como matéria. Todos ensinarão ludicamente, todos ao menos tentarão fazer aulas potencialmente lúdicas. Todos terão certeza da importância do brincar.”
(Wilton)



Fig. 8 – Extensão em Formação Lúdica. “Após rodas lúdicas...”. 2006

Findada a grande dança dessa roda-formativa lúdica, convido o leito a esvaziar, a entrar no vazio dessa roda e escutar a história que vou contar. Uma história que é tecida por 21 dançantes, brincantes, a história que meus olhos vêem como possibilidades, nesse instante. Era uma vez 20 estudantes que contavam uma história bem semelhante:

“Todos éramos muito diferentes, mas tínhamos o mesmo objetivo: transformar, ou ao menos contribuir com a educação através de nossa formação lúdica.” (Denis)

“Para começar, ser o centro das atenções por um minuto foi muito especial para mim.”
(Géssica)

“O curso transcorreu sob orientação da professora Daniela Gomes, uma das idealizadoras do curso, que o conduziu mediando as descobertas e reflexões que tivemos a partir de pesquisas, leituras, discussões e trocas de experiências, propondo sempre a participação e interação do grupo que recebera o nome de “GENTE LÚDICA.”(Joilda)

“Com gestos diários vejo que é possível ser lúdico e aplicar essa ludicidade. Esta que seria uma das tarefas difíceis para mim já está sendo sanada. Cada nova brincadeira, jogo, vejo como trabalhar com meus futuros alunos.” (Rodrigo G.)

“[...] minhas memórias lúdicas se baseiam desde as aulas vividas até o conteúdo científico estudado. [...]o criativo fica marcado na memória e ambos os lados do cérebro trabalhando juntos realizam uma aprendizagem mais significativa. Pude refletir que está na hora de a educação infantil valorizar e pesquisar, praticando, a importância do brincar no cotidiano das crianças.” (Andréia)

“[...] as brincadeiras, as atividades, nunca vinha algo pronto, agente mudava, tinha uma consulta sempre, achei interessante.” (Kátia)

“A oficina de recriação de história, porque o processo foi importante, teve todo um processo, um planejamento, nada sem planejamento dá certo, tem que ter um roteirinho, algo pensado. É lúdico e pode fazer qualquer coisa, não é assim.. O detalhe foi esse, como planejar é importante, o processo é importante, suas etapas, mesmo que leve mais tempo, mas fazer algo com qualidade.”(Esmeralda)

“[...] esses filmes abordaram questões importantes sobre a importância do brinquedo para a vida humana, o caráter lúdico e não lúdico que pode ter o brinquedo e como a ludicidade depende de um estado de espírito e não somente de um instrumento dito lúdico.” (Cicleide)

“[...]Jessa coisa da memória me marcou, sem ser uma cobrança, como uma coisa gostosa de fazer. O dia da partilha foi muito bom, de apresentar cada um sua vivência um para o outro, não só ao professor. Foi perfeito termos 2, 3 horas, mostrando nossos produtos ao longo do processo.” (Vladimir)

“Conversas que surgiam sem um rumo, numa roda, por exemplo, ficamos um tempo discutindo sobre professores, recursos. Numa sala de aula é o que menos tem, o professor diz que está fugindo do assunto, etc.” (Wilton)

“A preparação da aula expositiva foi legal, mas foi um pouco chato distinguir entre jogo educativo e a sistematização, mas Dani ‘escureceu’ – escurecer também é bom- nossas dívidas.” (Daniela S.)

“A construção da aula e a apresentação da mesma possibilitaram perceber a possível exploração de assuntos diversos e tornando-os interessantes e agradáveis para os alunos, ajudando-os dessa forma a assimilar conteúdos de maneira mais divertida.” (Amanda)

“Encontrei um grande desafio que é tentar conciliar a matemática com a ludicidade. Lidar com a criatividade e casá-la com o racional e sistemático da matemática, esse casamento faz com que se tenha uma formação mais completa.” (Rodrigo F.)

“Em se tratando de Educação Física (curso de licenciatura), vejo a importância de se trabalhar de forma lúdica principalmente por trazer uma concepção de aluno integral, não somente biológico como muitos professores de educação física vêem.” (Ana Caroline)

“O desafio de ver a aprendizagem com um pouco menos desse padrão tradicional. Romper com isso é difícil.” (Michele)

“Todos os caminhos que trilhamos no percurso foram pensados e vividos com intensidade. As experiências foram intensamente prazerosas e plenas.” (Priscila)

“A relação de cada um com sua formação enquanto pessoa, agente mudou o conceito de ser uma pessoa lúdica, do que seria ludicidade, percebendo a importância de sermos pessoas mais lúdicas.” (Géssica)

“Em alguns encontros também percebemos o quanto algumas pessoas demonstraram uma nítida mudança como Esmeralda que no encontro sobre re-criação de história nos presenteou com a sua atuação, outros ‘tímidos’ falavam como tagarelas, e que me causou surpresa e felicidade.” (Simone.)

“A minha prática docente em muitos aspectos será o reflexo do que tive a oportunidade de vivenciar neste curso. Muito difícil exprimir tudo o que senti e sinto sobre essa bela formação lúdica. Esse curso foi o primeiro passo para a minha longa caminhada lúdica.” (Jacineide)

E então, aqui retomo essa história, só que agora da minha memória. A história de uma formação lúdica de 20 licenciandos da Faculdade de Educação da UFBA, de diversas licenciaturas, ávidos por experimentarem essa tal de ludicidade em sua formação. Agora vamos à minha versão.

Os 20 licenciandos chegam ao curso de extensão “Formação Lúdica: a ludicidade na formação docente” e trazem em sua maioria concepções sobre ludicidade

oriundas do senso-comum (BARBOSA, 2005) ou de saberes experienciais (TARDIF, 2002) nos poucos já atuantes como professores.

Tais concepções, normalmente relacionadas a brincadeiras, jogos e dinâmicas, revelam tanto uma visão mais instrumental da ludicidade na educação, como em alguns casos expressam uma dimensão além desta.

Ainda que sem um contato prévio com a ludicidade, em sua maioria, a mesma exerce certo fascínio sobre os licenciandos, que a colocam num patamar oposto a uma educação de cunho tradicionalista, esta, segundo os mesmos, ainda de forte influência em seus cursos de formação.

Os conceitos oriundos do senso-comum, fortalecidos por uma ausência de contato prévio dos licenciandos com a ludicidade, indicam então uma lacuna formativa nesse campo do saber em suas licenciaturas, o que se confirma ao longo do curso e nas percepções finais dos mesmos.

Durante o processo formativo no curso de extensão, tais visões iniciais são confrontadas com diversos saberes, e então ampliadas ou mantidas pelos licenciandos, só que agora emergindo de uma sistematização desses saberes. Aliás, alguns licenciandos se surpreendem ao descobrir uma fundamentação teórico-epistemológica na ludicidade ao reconhecerem sua necessidade à prática docente propriamente dita; ao entenderem a formação como um meio para lidar com resistências ainda presentes no meio educacional; e também pelo desenvolvimento que esta propicia à sua própria dimensão pessoal.

Suas concepções iniciais a respeito de uma formação lúdica evidenciam expectativas para além dessa formação, indicando uma busca formativa a dialogar com saberes e dimensões normalmente não presentes em suas licenciaturas, como apontam. Tais expectativas envolvem principalmente uma integração entre teoria e prática e seus desdobramentos na educação.

Essas expectativas são reforçadas na medida em que os licenciandos dão-se conta de seus desafios trazidos a uma atuação docente lúdica - estes de ordem pessoal, interpessoal, pedagógica, institucional - e passam a refletir um contexto de formação inicial de professores hoje, num campo profissional em transição. (TARDIF, 2005); (IMBERNÒN, 2005); (NOVOA, 2002)

Percebo então que muitas demandas dos licenciandos por uma formação lúdica são conseqüentemente oriundas desse campo profissionalizante docente. Forma-se então

um grande desafio, o de promover uma formação que considere essas questões. Mas essa seria uma responsabilidade compartilhada por todos.

A compor um dos objetivos dessa pesquisa, esta pautada em características de uma ‘etnopesquisa-formação’ (MACEDO, 2006), os licenciandos ocupariam nesta experiência o lugar de Sujeito ativo em seu próprio processo formativo. E assim o foi, desde os primeiros encontros.

Como bem disse uma das licenciandas, Gêssica, no segundo encontro essa formação ‘ganhou forma’ e eu acrescento: não ‘fôrma’, a partir da construção coletiva do plano de curso, envolvendo uma profunda reflexão dos licenciandos sobre suas demandas pessoais e do campo formativo. Daí por diante abria-se um espaço a assumirem o lugar de Sujeitos na formação.

Também num dos questionamentos norteadores dessa pesquisa- o de como conciliar aspectos subjetivos e objetivos de uma formação lúdica, o lugar do Sujeito ocupa um papel central. E ainda que inicialmente propondo um caminho a dar conta dessa subjetividade aliada a aspectos objetivos na formação - uma abordagem transdisciplinar, o caminho seria conhecido ao se caminhar.

Nesse sentido, Morin (2003 *apud* Caccuri, 2003) pontua que o pensamento complexo abarca a ‘experiência do ensaio’, em que o método surge da própria experiência, do próprio caminhar. E esta é uma imagem de certo apropriada a dizer da experiência formativa pesquisada.

Assim, o método desenvolvido nessa formação lúdica foi se delineando ao longo de sua realização, com o traçado de cada um dos Sujeitos que o compunham. E à medida que o curso se desenvolvia configurava-se cada vez mais a presença, em alguns níveis, de uma abordagem transdisciplinar. Esta, melhor conscientizada por mim durante a sistematização do processo formativo ao longo do quarto capítulo desta obra.

O que considero uma abordagem transdisciplinar é reconhecido em seu campo de pesquisa científica como ‘metodologia transdisciplinar’ e constitui-se de três pilares aqui retomados: a complexidade, a lógica do terceiro incluído e os diferentes níveis de Realidade. (NICOLESCU, 2000)

Dado a vastidão e incompletude de seu alcance por sua própria epistemologia, reconheço modestamente a existência, em alguns níveis, dessa abordagem na formação lúdica, pois como bem afirma Nicolescu (2000), podem haver diferentes graus de transdisciplinaridade a depender da maior ou menor satisfação dos três pilares metodológicos que esta traz.

E como bem sistematizado no capítulo anterior, esses três pilares se relacionaram em diferentes instâncias com os processos desenvolvidos na formação lúdica. O acesso a diferentes níveis de Realidade, por exemplo, foi estimulado pela experimentação de múltiplas dimensões perceptivas dos licenciandos sobre a Realidade de sua dimensão corporal à transcendente, através de diversificadas atividades lúdicas.

O experimentar dessas múltiplas dimensões também envolveu uma formação a incluir o diálogo em diferentes esferas formativas- a auto, a hetero e a ecoformação, denominada formação tripolar (GALVANI, 2002), a interagir o eu, o outro, o ambiente e suas múltiplas relações. Esse diálogo envolveu o suporte de ações que estimulavam a partilha, troca de experiências e saberes e uma crescente auto-expressão dos licenciandos.

Além disso, as múltiplas dimensões foram vivenciadas também numa interação dialógica entre teoria e prática, em que os licenciandos a registram através da imagem de uma formação que consegue ‘encarnar’ o que propõe. Percebo que o campo experimental exerceu aí forte influência, em que as vivências lúdicas incitavam a investigação, a busca de fundamentação, que não somente do senso-comum, a dialogar com as experiências. Assim como o inverso também.

Penso que a complexidade se fez notável, já que inerente a estas, nas relações estabelecidas e nos desafios e incertezas surgidos no relacionar do grupo. Creio que a vinculação desenvolvida no processo de formação- uma vinculação multireferencial - envolveu as múltiplas relações consigo, com o outro, com a formação, com o ambiente e com o que emergia dessas relações. (PICHON-RIVIÈRE, 2000)

Por sinal, os licenciandos atribuem à forte vinculação grupal, que a meu ver passa também pelas demais, a superação e amenização de seus desafios trazidos e manifestados na formação. E creio que essa vinculação desencadeou, junto a outros fatores, o exercício da autonomia dos licenciandos, já que estes tinham no suporte grupal um confiável ambiente propício a uma constante expressão e experimentação.

Por fim, o desafiante exercício da lógica do terceiro incluído foi a meu ver, o que permitiu toda a realização dos processos acima descritos, ao solicitar de todos no grupo uma atitude de abertura, de acolhimento ao diverso e aparentemente antagônico. Uma busca contínua por uma compreensão mais ampla é o que exemplifico no quarto capítulo nas mediações de alguns conflitos surgidos no processo.

Compreendo que o exercício de diálogo com esses três pilares na formação lúdica a conduziu para além de um dos objetivos da pesquisa em averiguar como aliar

aspectos subjetivos e objetivos de uma formação lúdica. Como bem dizia anteriormente, o próprio caminhar revelaria descobertas e surpresas.

Assim, concebo inicialmente, pela experiência dessa pesquisa, que uma abordagem transdisciplinar se mostra um possível caminho capaz de interagir aspectos subjetivos e objetivos de uma formação lúdica. Essa abordagem propicia condições formativas que favorecem o exercício de uma ampliação de percepções e ações, incluindo pautas do Sujeito e de sua relação consigo, com o outro, com o ambiente e assim na educação, seu campo de atuação profissional.

Noto através das inúmeras falas dos licenciandos, aqui nesta obra significativamente representadas, que após a formação construída suas compreensões de ludicidade e desta na vida e na educação expõem e revelam dimensões mais amplas que apenas conceitos e aplicações pedagógicas de ludicidade. Expressam terem realizado na formação lúdica um crescimento pessoal, coletivo, profissional, formativo, humano e ainda uma consciência de sua incompletude.

Com a licença do leitor, numa pausa nessa história, recapitulo o dito até então, ao tratar de concepções, expectativas e desafios dos licenciandos à roda-formativa lúdica e revelar que a assunção de um lugar de Sujeito pelos mesmos, bem como o diálogo entre aspectos subjetivos e objetivos na formação lúdica são propiciados e supra-alcançados por uma abordagem transdisciplinar. E é a partir desse ponto que retomo a história, num exercício de compreender como os licenciandos co-construíram, vivenciaram e compreenderam essa formação lúdica.

Inicialmente chamo a atenção de que essas duas premissas: co-construir e vivenciar a formação - se mostraram essenciais para que os licenciandos pudessem exercer e aprofundar sua capacidade perceptiva da própria formação.

Assim, compreendo que ao co-construírem esse processo de formação lúdica os licenciandos ocuparam um verdadeiro lugar de Sujeitos, ativos, participativos e por isso mesmo constantemente reflexivos, ao tomar decisões individuais e coletivas e exercer seu papel no grupo a cada momento de forma indexalizada.

Vejo que tal assunção co-constitutiva decorreu no exercício e desenvolvimento de sua autonomia; de sua dimensão pessoal e assim coletiva; de uma co-responsabilidade e vinculação a seu processo formativo; de uma forte motivação ainda que com desafios advindos das mais diversas ordens; todos estes como elementos-chave a uma atitude lúdica frente a ludicidade na educação e ainda, frente a sua profissionalidade.

Ao vivenciarem a formação lúdica numa abordagem transdisciplinar, penso que os licenciandos exercitaram, a partir da experiência, sua compreensão dos processos formativos aparentes e ocultos. Aí metodologia, posturas e relações eram, além de percebidas e dialogadas com diversos saberes, partilhadas e conscientizadas no coletivo, tornando-se conhecimento sistematizado e significativo. Assim era exercitada uma atitude transdisciplinar (NICOLESCU, 2000).

Portanto, ao co-construírem e vivenciarem a formação lúdica numa abordagem transdisciplinar os licenciandos puderam compreendê-la de forma significativa, a partir de uma práxis formativa que eu nomeio ‘formação translúdica e translúcida’, na qual acredito que o ‘currículo oculto’(GUIMARÃES, 2005) tenha se tornado ‘identificado’. A seguir pontuo dois exemplos, um mais amplo e outro mais detalhista dessa percepção.

Numa percepção mais ampla do processo formativo, destaco o registro dos licenciandos, distribuído por suas diversas falas, do que didaticamente se mantém ao longo dos encontros e de sua implicação na formação: as rodas de olhares, que registram como um cultivo ao vínculo grupal; as rodas de partilhas que pontuam como um fio condutor entre todos os encontros e estimulantes de sua auto-expressão e reflexão sobre o processo formativo; a presença do brincar e do mediar esse brincar, em que revelam configurar um espaço de experimentações e aprendizagens pessoais e profissionais; dentre outros.

E numa percepção mais detalhista, chegam a registrar pequenos detalhes ocorridos no processo –uma das perguntas na entrevista individual final- como, por exemplo, quando uma licencianda revela, inclusive a mim mesma, minha estratégia para que todos exercitassem o olhar para todos no grupo e não somente para mim durante suas falas- o de desviar o olhar em alguns momentos.

Pontuo, através desses dois exemplos, um dos mais significativos entendimentos, a meu ver, sobre essa pesquisa: que essa formação lúdica foi capaz de produzir uma alta reflexividade dos licenciandos sobre o processo formativo, incluindo aí pautas pessoais, coletivas, profissionais, entre outras, o que acredito ter sido potencializado pela abordagem transdisciplinar dessa formação.

E em se tratando de um processo formativo docente, essa experiência se mostra como uma grande contribuição ao campo de formação inicial de professores, o que percebo ser revelado pelos próprios licenciandos ao destacarem a amplitude alcançada por estes na formação lúdica.

Assim, compreendo que essa formação lúdica repercute nos licenciandos em múltiplas dimensões, ao registrarem ao final do processo crescimentos por estes alcançados nos seguintes níveis: pessoal e relacional- em melhores mediações com seus desafios pessoais trazidos ao curso e expandidos a suas esferas sociais; pedagógico e profissional- na fundamentação de uma práxis lúdica a lhes dar mais segurança para exercitar uma educação que inclua a ludicidade e que lide com as resistências, desafios e incertezas nessa área; além de ressaltarem um crescimento em sua humanidade, expressando ao final o desejo de que esse crescimento se mantenha e se expanda.

Desta forma, percebo que a repercussão da experiência formativa lúdica para os licenciandos implica: objetivamente falando, em relações mais conscientes com as realidades educacionais em que atuarem e com os inerentes desdobramentos pedagógicos e supra pedagógicos ao acolherem ou não a ludicidade; e subjetivamente falando, possibilidades de se vivenciar a ludicidade como uma dimensão humana que traz de volta uma capacidade de se auto perceber com todos os paradoxos aí envolvidos, de dialogar com a Realidade de forma mais autêntica e orgânica e de contribuir com a educação ao cultivar uma capacidade criativa e ética de gerar novos conhecimentos.

Diante destas percepções, pontuo a partir da pesquisa formação lúdica que é de suma importância que a ludicidade, enquanto dimensão humana - imprescindível a um desenvolvimento saudável e integral do indivíduo - possa ser vista e acolhida na educação e na formação inicial de professores em sua totalidade, preparando os futuros profissionais para lidarem com o diálogo entre aspectos internos e externos de uma prática educativa lúdica.

A experiência desta pesquisa revela que é possível trazer tal concepção integral de ludicidade e um diálogo de seus aspectos internos e externos a uma formação inicial de professores, desde quando a formação ‘encarne’ esta concepção, o que aqui foi possível através de uma abordagem transdisciplinar.

Compreendo que uma formação lúdica com esta singularidade evoque uma constante atenção a si, ao outro, ao processo, ao que dessas relações emerge, numa contínua transformação. Um exercício que não estamos muito acostumados a realizar com frequência, dado nossa forte herança epistemológica e exclusivamente disciplinar dos últimos dois séculos, e que acredito estarmos aos poucos, com experiências que vão se somando, ampliando nossas percepções e ações na vida, na educação e nos processos formativos para um pensamento e uma atitude transdisciplinar.

Nesses desafios também me situo enquanto pesquisadora e formadora desta experiência de formação lúdica, encarnando uma ‘professora-pesquisadora’, o que nesse contexto de pesquisa requereu uma ética e um rigor sempre atentos. Também registro a vivência de medos, inseguranças, incertezas, e também confiança no processo, no grupo e em mim; de exercícios de fechamento e outros de abertura; de momentos a arriscar o novo e apostar numa auto-organização e em outros recuar; sempre contando com o apoio do grupo, em diversos papéis que dialogavam.

Diante de toda essa multiplicidade de experiências pessoais e coletivas, considero como muito importante a minha constante vivência lúdica de exercer o papel de formadora de professores para a ludicidade na educação. Assim, ao final dou-me conta da grande aprendizagem com todo esse processo formativo, com ‘docência e discência’ dialogadas (FREIRE, 1997), em que fica uma gratidão por mais um espaço de crescimento no universo da ludicidade.

E por falar em espaço, trago aqui, para findar minhas reflexões acerca da experiência formativa lúdica na pesquisa, uma importante compreensão da necessidade dos espaços formativos de professores, neste caso os cursos de formação inicial, abrigarem e fortalecerem concepções e ações frente à importância de uma formação lúdica na formação de professores na atualidade, trazendo aqui a contribuição de uma abordagem transdisciplinar a essa formação.

Paradoxalmente, o espaço que abrigou toda essa experiência formativa - a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - mantém distante dos profissionais das mais diversas licenciaturas que tem formado nos últimos 4 anos essa realidade. Uma disciplina que trate da temática não é oferecida na graduação do curso de Pedagogia desde o ano de 2004, observando-se aí a gravidade de questão curricular principalmente quando se pensa em formação de profissionais da educação infantil.

Assim, o retorno que essa formação lúdica, bem como essa pesquisa propicia à formação inicial de professores na FAGED/UFBA é de um alerta, após uma bem sucedida experiência de formação em que os próprios licenciandos aí atestam a importância de uma formação lúdica à sua atuação profissional. Além de denunciar posturas não éticas de formadores que desfazem desse campo do saber com os futuros profissionais, prestando um de-serviço e uma de-formação aos que não têm sequer acesso a tal formação.

Através de uma investigação da legislação educacional brasileira, que prevê a presença da ludicidade ao longo dos níveis de ensino - principalmente a educação

infantil com o destaque ao brincar e à preparação de profissionais para tal - além de pesquisa curricular em suas licenciaturas, os licenciandos mostraram-se insatisfeitos e alarmados pela ausência dessa dimensão em sua formação inicial.

A meu ver, esta situação caracteriza-se como um retrocesso em termos de formação docente hoje, quando a ludicidade conquista um crescente reconhecimento científico de sua importância no desenvolvimento humano e assim na educação. Enquanto espaços de formação de professores em diversas universidades hoje procuram integrar e aprimorar esse campo do saber em seus programas, a UFBA indica ainda necessitar de uma séria e urgente reavaliação curricular e das visões que a sustenta, para a preparação de profissionais da educação em seu nível inicial de formação.

Assim, creio que a pesquisa traz uma importante reflexão sobre a necessidade de uma formação lúdica na formação inicial de professores na UFBA e em sua Faculdade de Educação, ainda que nesta a ludicidade se faça presente em seu programa de pós-graduação, o que inclusive contribuiu à realização desta pesquisa.

Bem, diante dessa bela e desafiante história, aqui sem a preocupação de finais felizes e sim com um constante encantamento capaz de nos mover sempre adiante, percebo que além de concluir sobre a importância de uma formação lúdica numa abordagem transdisciplinar na formação inicial de professores, esta se mostra como uma conquista a ser desbravada, pelo menos nos cursos de licenciatura da UFBA aqui pesquisados, em nome de uma educação a caminho da transdisciplinaridade.

E que na FACED e na UFBA, 'ludicidade e universidade' seja uma rima contada, cantada e dançada pelas salas, corredores e espaços, por todos aqueles e aquelas que sonham e lutam por uma educação de qualidade: qualidade humana, social e planetária. Assim, com a gratidão a todos nós que entramos na roda, sinto que esta inspira novas rodas-formativas lúdicas e não acaba por aqui, sobe numa nova espiral e caso se sinta convidado/a...

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E.D.A.. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro, RJ: LTC Editora, 1981.
- BARBOSA, Derly. A atitude transdisciplinar na educação escolar. IN: FRIAÇA et al (Org.). *Educação e Transdisciplinaridade III*. São Paulo: Triom, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol. 1. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. 5. ed.. São Paulo: Cortês, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol. 1. Brasília: MEC, 1998.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- CACCURI, Adriana et al. A companhia de aprendizagem transdisciplinar: o desafio da construção de um processo em co-formação. IN: FRIAÇA et al (Org.). *Educação e Transdisciplinaridade III*. São Paulo: Triom, 2005.
- CANDAU, Vera. *A Didática em Questão*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- D'ÁVILA MAHEU, Cristina. Eclipse do lúdico. IN: D'ÁVILA MAHEU, Cristina.(Org.). *Educação e Ludicidade- Ensaios 04*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gepel, 2007.
- _____. *Universidade e formação de professores. Qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente?* Montréal: Universidade de Montréal, 2007. *No prelo*.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- DUARTE Jr, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2004.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Formando professores na universidade para brincar. IN: SANTOS, Santa Marli P. dos. *A ludicidade como ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia- Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. *O desenvolvimento da criança através do brincar*. São Paulo: Moderna, 2006.

GALVANI, Pascal. A autotransformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. IN: COLL, Augustí *et al.* *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom, 2002.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOMES, Daniela. A ludicidade na educação: por uma formação lúdica do professor de língua inglesa. In: PORTO, Bernadete (Org). *Educação e Ludicidade- Ensaio 3: Ludicidade: onde acontece?* Salvador-BA: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL. V.1. 2004.

_____. Formação Lúdica de professores/as na perspectiva de uma educação do sensível: por uma atuação docente mais orgânica. In: D'ÁVILA, Cristina Maria T. M. (Org). *Educação e Ludicidade- Ensaio 4: Ludicidade e desenvolvimento humano*. Salvador-BA: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL. V.1. 2007.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens- o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko. *Escolarização e socialização (brincadeira) na educação infantil*. Miniconferência apresentada no IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, Ministério de Educação, Cultura e Desporto. 28 de novembro de 1996b. Disponível em <<http://www.labrinjo.ufc.br/>>. Acesso em 04/03/2008

_____. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. IN: LIBÂNEO, José Carlos & SANTOS, Akiko (Org.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. (Org.). *Ludopedagogia – Ensaio 1: Educação e ludicidade*. Salvador-BA: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL. V.1. 2000.

_____. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. IN: PORTO, Bernadete de Souza (org). *Educação e Ludicidade – ensaios 2: ludicidade: o que é mesmo isso?* Salvador-BA: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL. V.1. 2002.

_____. Estados de consciência e atividades lúdicas. IN: *Ludicidade: onde acontece?. Educação e Ludicidade – Ensaio 03*. Salvador, Ba: UFBA, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL; Secretaria de Cultura e Turismo, 2004.

MACEDO, Roberto, Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima N. *Formação humana e capacitação*. 4. ed. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MATURANA, Humberto; Verden-Zöllner, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MOYLES, Janet R. *et al. A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORIN, Edgard. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2000.

NEGRINE, Airton. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira à terceira idade. In: SANTOS, Santa Marli (Org.). *Brinquedoteca – A criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOVOA, Antonio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Coimbra: Educa, 2002.

NICOLESCU, Basarab. A Evolução Transdisciplinar na Universidade: Condição para o Desenvolvimento Sustentável- Conferência no Congresso International "A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade", International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand, de 12 a 14 de novembro de 1997. Disponível em: <<http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b12/b12c8por.htm>>. Acessado em: 02/05/2005.

_____. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. IN: COLL, Augustí *et al. Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom, 2002.

NICOLESCU, Basarab *et al. Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.

PEARCE, Joseph Chilton. *O fim da evolução*. São Paulo: Cultrix, 2002.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *Teoria do vínculo*. Seleção e organização Fernando Taragano; trad. Eliane Toscano Zamikhowsky. 6. ed. 2 tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, Bernadete.(Org.). *Ludopedagogia – Ensaio 2: Ludicidade, o que é isso mesmo?* Salvador-BA: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL. V.1. 2002.

SANTOS, Akiko. *Didática sob a ótica do Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS, Maria José Etelvina dos. *Ludicidade e Educação Emocional na Escola: limites e possibilidades*. 2005. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). *O lúdico na formação do educador*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. (Org.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Espaços lúdicos: brinquedoteca. IN: SANTOS, Santa Marli. (Org.). *Brinquedoteca - a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SILVA, Daniel José. O complexo como uma episteme transdisciplinar. IN: FRIAÇA *et al* (Org.). *Educação e Transdisciplinaridade III*. São Paulo: Triom, 2005.

SOMMERMAN, Américo. Pedagogia e a Transdisciplinaridade. IN: LIBÂNEO, Jose C. e SANTOS, Akiko. (Orgs.) *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Alínea, 2005a.

_____. Os diferentes níveis de realidade e a tradição ocidental: um diálogo transdisciplinar entre ciência e a sabedoria. IN: FRIAÇA *et al* (Org.). *Educação e Transdisciplinaridade III*. São Paulo: Triom, 2005b.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro - Série Estudos*, vol. 62. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

WINNICOT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Documento: Mensagem de Vitória e Vila Velha, 2005. Disponível em <<http://www.cetrans.com.br/internaCetransc7d6.html?iPageId=263>>. Acesso em: 08 de março de 2008.

I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Documento: A Carta da Transdisciplinaridade, 1994. Disponível em: <<http://www.cetrans.com.br>>. Acesso em: 08 de março de 2008.

Congresso Internacional de Locarno. Documento: Que Universidade para o amanhã? Em busca de uma evolução transdisciplinar da Universidade. Suíça, 1997. Disponível em:

< <http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b12/b12c8por.htm>>. Acesso em 08 de março de 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Cartaz de divulgação do curso na FACED

APÊNDICE B - Plano de curso da formação lúdica

APÊNDICE C - Cronograma prévio de curso

APÊNDICE D - Planejamento prévio do encontro 01

APÊNDICE E - Planejamento prévio do encontro 02

APÊNDICE F - Planejamento prévio do encontro 03

APÊNDICE G - Planejamento prévio do encontro 04

APÊNDICE H - Planejamento prévio do encontro 05

APÊNDICE I - Planejamento prévio do encontro 06

APÊNDICE J - Planejamento prévio do encontro 07

APÊNDICE K - Planejamento prévio do encontro 08

APÊNDICE L - Planejamento prévio do encontro 09

APÊNDICE M - Planejamento prévio do encontro 10

APÊNDICE N - Planejamento prévio do encontro 11

APÊNDICE O - Planejamento prévio do encontro 12

APÊNDICE P - Planejamento prévio do encontro 13

APÊNDICE Q - Planejamento prévio do encontro 14

APÊNDICE R - Planejamento prévio do encontro 15

APÊNDICE S - Planejamento prévio do encontro 16



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE EXTENSÃO
FORMAÇÃO LÚDICA:
A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO E
PRÁTICA DOCENTE

PARA QUEM?

Graduandos de licenciaturas matriculados na FACED

COMO PARTICIPAR?

Inscrições: 21 a 30 de agosto de 2006

Documentação: - cópia do comprovante de matrícula
- carta de motivos para fazer o curso
- foto 3x4

Local: Secretaria Acadêmica (1º andar) com Álvaro.

QUANDO?

Aulas: 4 de setembro a 11 de dezembro de 2006

Dia: às segundas-feiras

Horário: 14 às 18 h

Local: sala 20

COORDENAÇÃO:

Prof.^a Dr.^a Cristina D'Ávila

Prof.^a Mestranda Daniela V. Gomes

CARGA HORÁRIA: 64 horas

CURSO GRATUITO - VAGAS LIMITADAS

APÊNDICE B – Plano de curso da formação lúdica



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
 Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação docente
 Coordenação: Profª. Drª. Cristina D’Ávila / Profª. Mestranda Daniela V. Gomes



PLANO DE CURSO CO-CONSTRUÍDO PARA A FORMAÇÃO LÚDICA

I. EMENTA:

Ludicidade e Desenvolvimento Humano. Transdisciplinaridade, Educação e Formação Docente. Ludicidade e Educação. Prática Educativa Lúdica. Memórias Formativas. Laboratório Criativo.

II. OBJETIVOS:

- Desenvolver estratégias para tornar-se uma pessoa/ professor/a mais espontâneo/a, expressivo/a, criativo/a e dinâmico/a, envolvendo seus níveis: corporal, emotivo, psíquico e cognitivo.
- Compreender, em diferentes campos do saber, aspectos relativos à ludicidade na educação, interagindo-os a uma prática educativa lúdica, conciliando ludicidade e aprendizagem.
- Vivenciar e compreender formas de desenvolver jogos, brincadeiras e atividades lúdicas em diferentes contextos educacionais e grupos etários.
- Criar mecanismos para um maior envolvimento de alunos, pais, instituições, etc. com a ludicidade, lidando com os desafios emergentes dos mesmos.
- Compreender seu próprio processo de formação lúdica no curso.

III. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO.

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Integração e Vínculo Grupal. ▪ Construção Coletiva de proposta do curso. Construção de contrato grupal. ▪ Ludicidade e desenvolvimento humano. ▪ Transdisciplinaridade, Educação e Formação Docente. ▪ Ludicidade, cultura e aprendizagem. ▪ Ludicidade e educação. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor/a lúdico/a. ▪ Prática educativa lúdica. ▪ Jogos, brincadeiras e dinâmicas lúdicas em diferentes contextos educacionais. ▪ Criação de aulas lúdicas. ▪ Pesquisa individual/coletiva. ▪ Memórias formativas. ▪ Feira Lúdica. ▪ Partilha final. |
|--|---|

V. METODOLOGIA

Participativa e teórico-vivencial. Abordagem transdisciplinar de diversos aspectos integrantes de uma formação e práxis lúdica. Discussões e exposições coletivas a partir de leituras, experiências e intervenções dos aprendentes e da facilitadora. Realização de trabalhos de pesquisa e de criação coletivos e individuais. Processo contínuo de registro e partilha pelos aprendentes da compreensão de seu próprio processo de formação lúdica no curso.

IV. RECURSOS

Aparelho tocador de CD /MP3; televisão; aparelho de DVD; retroprojetor, data show. Materiais diversos para realização de atividades criativas.

V. AVALIAÇÃO

Processual com critérios de pontualidade, presença, participação, realização das atividades acordadas em grupo. Sistematização de memória formativa. Pesquisa 5 individual/coletiva. Realização de feira lúdica no final do curso.

VI. BIBLIOGRAFIA.

Bibliografia :

1. BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. SP: Cortez, 1995.
2. PORTO, Bernadete de Souza. (org.) Educação e Ludicidade; Ensaios 2. Salvador: Universidade Federal da Bahia, FAGED, Programa de Pós-graduação em Educação; GEPEL, 2002.
3. SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001.
4. SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico, 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
5. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
6. WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Bibliografia complementar:

1. DUARTE JUNIOR, João F. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2004.
2. ELKONIN, D. D. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes. 2000
3. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1997.
4. GONÇALVES, M. Sentir, Pensar e Agir - Corporeidade e Educação. Campinas - São Paulo: Pioneira, 1994.
5. HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 1993.
6. KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.
7. LUCKESI, Cipriano (org.) Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: UFBA /FAGED / Programa de Pós-graduação em Educação. V. 1. 2000.
8. PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.

9. PORTO, Bernadete de Souza. (org.) Ludicidade: Onde acontece? Ensaios 3. Salvador: Universidade Federal da Bahia, FAGED, Programa de Pós-graduação em Educação; GEPEL, 2004.

Bibliografia de apoio:

1. AGUIAR, J. S. Jogos para o ensino de conceitos: leitura e escrita na pré-escola. Campinas: Papyrus, 1998.
2. ALMEIDA, M. T. P. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis: Vozes, 2004.
3. ALMEIDA, Telma T. Jogos e Brincadeiras no Ensino Infantil e Fundamental. Cortez, 2005.
4. ALVES, E. M. S. A ludicidade e o ensino de matemática. Campinas: Papyrus, 2001.
5. ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas. Petrópolis: Vozes, 1999.
6. BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.
7. COSTA, A. e SILVA, R. P. (coord.) Ludicidade: o resgate da cidadania através do lúdico. São Paulo: Nestlé, UNESCO, 2001.
8. WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.
9. BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho: pais bons o bastante. RJ: Campus. 1990
10. GELEWISKI, Rolf. Educar para o futuro. Salvador: Casa Sri Aurobindo, 1978.
11. MOYLES, Janet e col. A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APÊNDICE C - Cronograma prévio de curso



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
 Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação docente”
 Coordenação: Profª. Drª. Cristina D’Ávila / Profª. Mestranda Daniela V. Gomes



PREVISÃO DE CRONOGRAMA DE ENCONTROS

** modificações na programação.*

☺	DATA	TEMÁTICA	FONTES TEÓRICAS
01	04-09	Integração e vínculo grupal. Questionário diagnóstico.	
02	11-09	Integração e vínculo grupal. Construção coletiva de plano de curso.	
03	18-09	Ludicidade e Desenvolvimento humano.	Luckesi / Santos
04	25-09	Ludicidade e Desenvolvimento humano. Transdisciplinaridade, Educação e Formação docente contemporânea: inspirações a uma formação lúdica.	Luckesi / Santos Nicolescu / Freire / Tardif
05	02-10	Transdisciplinaridade, Educação e Formação docente.- na ludicidade	Nicolescu / Freire / Tardif
06	09-10	Memórias formativas I. Ludicidade , Cultura e Aprendizagem.	Brougère /Huizinga
07	16-10	Ludicidade e educação.	Kishimoto / Porto / Luckesi
08	23-10	Ludicidade e educação. <i>Ludicidade e Cultura*</i>	MEC/ UFBA
09	30-10	Professor/a lúdico/a: autonomia, criatividade e expressividade. <i>ludicidade e cultura e educação</i>	
10	06-11	Prática educativa lúdica: planejamento de uma aula lúdica. Planejamento dos seminários. <i>Ludicidade e políticas públicas e legislação</i>	Moyles
11	13-11	Memórias formativas II. <i>Planejamento aulas lúdicas e exposição</i> Jogos, brincadeiras e atividades lúdicas em diferentes contextos.	
12	20-11	Laboratório de criação lúdica. <i>Oficina de re-criação de história</i>	
13	27-11	Laboratório de criação lúdica. <i>Preparação de aulas lúdicas</i>	
14	04-12	Aula livre. Planejamento da feira lúdica <i>Planejamentos finais</i>	
15	11-12	Feira Lúdica F ACED <i>Apresentação de aulas potencialmente lúdicas</i>	
16	18-12	Memórias formativas (sistematização) / avaliação do curso/ confraternização.	

APÊNDICE D – Planejamento prévio do encontro 01



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação docente”
Coordenação: Prof^a. Dr^a. Cristina D’Ávila / Prof^a. Mestranda Daniela V. Gomes

**ENCONTRO 1 - 04/09/2006**

PLANEJAMENTO

Pautas:

- Criação de vínculo grupal
 - Construção de contrato grupal
 - Registro de dados cadastrais dos participantes
 - Aplicação de questionário diagnóstico
 - Carômetro (fotos)
 - Próximo encontro
-
- 1- Roda de olhares - silenciosa e com sorrisos.
 - 2- Túnel de boas vindas – gestos de acolhimento num túnel mágico.
 - 3- Apresentação dos nomes – caminhando, parando, se apresentando.
 - 4- Mais apresentação dos nomes – Círculo de valorização da ‘Graça’ de cada um.
 - 5- Interação com nomes – cabra cega: pegou, adivinhou.
 - 6- Apresentação grupal – lá vai a bola: apresenta e responde curiosidades...
 - 7- Registros cadastrais do grupo.
 - 8- Carta de cessão.
 - 9- Questionário de investigações prévias.
 - 10- Próximo encontro; leitura autores – Luckesi e Santos.

APÊNDICE E – Planejamento prévio do encontro 02



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
 Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação docente”
 Coordenação: Profª. Drª. Cristina D’Ávila / Profª. Mestranda Daniela V. Gomes



ENCONTRO 2 – 11/ 09/ 2006

PLANEJAMENTO

Pautas:

- Fortalecimento de vínculo grupal
- Diagnóstico de Problema Grupal
- Construção coletiva de proposta de curso
- Construção coletiva de contrato grupal
- Fotos – individuais e coletiva do grupo
- Próximo encontro

- 1- Roda de olhares – olhares e sorrisos.
- 2- Recepção de 2 novos participantes – ‘túnel de acolhimento’.
- 3- Cabra-cega – pegou, tocou, adivinhou o nome.
- 4- Tricotagem- rodas de partilha do encontro anterior.
- 5- Diagnóstico grupal – questionário de Diagnóstico de problemas, partilhas e levantamento de desafios - individual e grupal.
- 6- Construção do plano de curso – Através dos desafios levantados.
- 7- Contrato grupal.
- 8- Roda de partilha do dia.
- 9- Próximo encontro.

APÊNDICE F – Planejamento prévio do encontro 03



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação docente”
Coordenação: Profª. Drª. Cristina D’Ávila / Profª. Mestranda Daniela V. Gomes



ENCONTRO 3 – 18/ 09/ 2006

PLANEJAMENTO

Pautas:

- Fortalecimento de vínculo grupal
- Apresentação e ajustes de proposta do curso
- Trabalhando conceitos de ludicidade e desenvolvimento humano
- Carômetro (fotos) – individuais e coletiva do grupo
- Próximo encontro

- 1- Roda de olhares – sorrisos e olhares.
- 2- Nomes na roda – encontrando o outro no círculo.
- 3- Cabra cega – tocou, pegou, adivinhou, disse qualidade da pessoa.
- 4- Roda de partilhas do encontro anterior.
- 5- Checar plano de curso co-construído.
- 6- Trabalho inicial sobre textos conceituais sobre ludicidade.
- 7- Roda de partilha do dia.
- 8- Próximo encontro.

APÊNDICE G – Planejamento prévio do encontro 04



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação docente”
Coordenação: Profª. Drª. Cristina D’Ávila / Profª. Mestranda Daniela V. Gomes



ENCONTRO 4 – 25/ 09/ 2006

PLANEJAMENTO

Pautas:

- Fortalecimento de vínculo grupal
- Partilhas (encontro anterior / ENELUD)
- Aprofundamento do tema Ludicidade e Desenvolvimento Humano (jogo com 3 textos- Luckesi e Santos)
- Avaliação
- Próximo encontro

1- Roda de olhares – olhares e sorrisos.

2- Integração com bonecos decorados de soprar –“bonecos-eu” a falar de si para o outro.

3- Partilha ENELUDI e encontro anterior.

4- Jogo passa ou repassa com textos de Luckesi e Santos / Ludicidade e desenvolvimento humano.

5- Roda de avaliação.

6- Próximo encontro.

APÊNDICE H – Planejamento prévio do encontro 05



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação docente”
Coordenação: Profª. Drª. Cristina D’Ávila / Profª. Mestranda Daniela V. Gomes



ENCONTRO 5 - 02/10/2006

PLANEJAMENTO

Pautas:

- Fortalecimento de vínculo grupal
- Partilhas
- Painel- Freire, Tardif e Nicolescu
- Próximo Encontro

- 1- Roda com olhares e pulsações nas mãos.
- 2- Brincadeira ‘Coelho na toca’ – com partilha avaliativa de mediação.
- 3- Partilhas encontro anterior – jogo passa /repassa
- 4- Continuação Passa –repassa.
- 5- Planejamento de painéis –Tardif, Freire e Nicolescu.
- 6- Próximo encontro

APÊNDICE I – Planejamento prévio do encontro 06



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação docente”
Coordenação: Profª. Drª. Cristina D’Ávila / Profª. Mestranda Daniela V. Gomes



ENCONTRO 6 - 09/10/2006

PLANEJAMENTO

Pautas:

- Fortalecimento de vínculo grupal
- Partilha- Livro mágico de memórias formativas
- Finalização e apresentação de painéis: Tardif, Freire e Nicolescu- Saberes docentes, educação e transdisciplinaridade.
- Próximo encontro

7- Roda com olhares e pulsações nas mãos.

8- ‘Caça-vampiros’- experimentando o desconhecido e construindo confiança.

9- Livro mágico de memórias formativas – partilhas do vivenciado até então.

10-Continuação do jogo Passa–repassa e painéis.

11-Planejamento de painéis –Tardif, Freire e Nicolescu.

12-Próximo encontro.

APÊNDICE J – Planejamento prévio do encontro 07



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação
Coordenação: Profª. Drª. Cristina D’Ávila / Profª. Mestranda Daniela V. Gomes



ENCONTRO 7 – 16/10/2006

PLANEJAMENTO

Pautas:

- Vínculo grupal
- Partilha- Livro mágico de memórias formativas
- Cine-Ludus (sessão cinema)
- Próximo encontro

13-Roda com olhares e cantiga de roda.

14-Continuação Partilha do Livro mágico e memórias formativas

15-Trechos de filmes- Crianças invisíveis /Jornada da Alma / Circo de Soleil.

16-Lanche coletivo.

17-Roda de avaliação.

18-Próximo encontro.

APÊNDICE K – Planejamento prévio do encontro 08



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação docente”
Coordenação: Profª. Drª. Cristina D’Ávila / Profª. Mestranda Daniela V. Gomes



ENCONTRO 8– 23/10/ 2006

PLANEJAMENTO

Pautas:

- Intervenção grupal – didnâmica mediada por Vladimir
- Partilha encontro anterior – sessão cine ludus (cinema)
- Dinâmica com brinquedos imaginários e concretos
- Trabalho sobre textos – Brinquedo e Cultura – Brougère
- Próximo encontro

- 1- Vínculo grupal: roda de olhares e dinâmica ‘ feitiço e feiticeiro’ – (Vladimir)
- 2- Partilha encontro anterior
- 3- Vivência- brinquedos imaginários e concretos
- 4- Textos de Brougère – Ludicidade e cultura
- 5- Próximo encontro

APÊNDICE L – Planejamento prévio do encontro 09



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação docente”
Coordenação: Prof^a. Dr^a. Cristina D’Ávila / Prof^a. Mestranda Daniela V. Gomes



ENCONTRO 9 – 30/10/ 2006

PLANEJAMENTO

Pautas:

- Intervenção grupal – dinâmica mediada por Wilton- música
- Partilha encontro anterior
- Trabalho sobre textos de Kishimoto
- Próximo encontro e programação até dezembro

6- Roda e olhares (sentindo a roda).

7- Wilton media a dinâmica com música por ele composta para o grupo.

8- Textos de Kishimoto: dramatização e diálogos.

9- Próximo encontro.

10-Programação até dezembro.

APÊNDICE M – Planejamento prévio do encontro 10



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação docente”
Coordenação: Profª. Drª. Cristina D’Ávila / Profª. Mestranda Daniela V. Gomes



ENCONTRO 10 – 06/11/ 2006

PLANEJAMENTO

Pautas:

- Intervenção grupal – dinâmica mediada por Michele- corporal
- Partilha de encontro anterior
- Referencial Curricular para a Educação Infantil -pesquisa
- Apresentação de Priscila – seu projeto como professora grupo 3
- Próximo encontro

11-Roda e olhares (sentindo a roda).

12-Dinâmica mediada por Michele.

13-Partilha encontro anterior.

14-Pesquisa e debate sobre Leitura de Referencial Curricular para Educação Infantil.

15-Apresentação de projeto de Priscila na escola em que atua.

16-Próximo encontro.

APÊNDICE N – Planejamento prévio do encontro 11



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
 Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação docente”
 Coordenação: Profª. Drª. Cristina D’Ávila / Profª. Mestranda Daniela V. Gomes



ENCONTRO 11 – 13/11/ 2006

PLANEJAMENTO

Pautas:

- Intervenção grupal – dinâmica mediada por Ana Caroline - corporal
- Partilha de encontro anterior
- Comentário sobre projeto de Priscila- escola particular
- Trabalho sobre leituras – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e matrizes curriculares dos cursos dos licenciandos
- Decisões sobre Feira Lúdica e criação de aulas em equipes
- Próximo encontro

17-Roda e olhares (sentindo a roda).

18-Dinâmica mediada por Ana Caroline- desafio corporal.

19-Partilha de encontro anterior.

20-Comentários do Projeto Priscila.

21-Trabalho de aprofundamento sobre legislação e ludicidade.

22-Decisões sobre Feira Lúdica.

23-Próximo encontro.

APÊNDICE O – Planejamento prévio do encontro 12



Faculdade de Educação – FACED / UFBA 2006.2
Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação docente”
Coordenação: Profª. Drª. Cristina D’Ávila / Profª. Mestranda Daniela V. Gomes



ENCONTRO 12 – 20/11/ 2006

PLANEJAMENTO

OFICINA DE RE-CRIAÇÃO E DRAMATIZAÇÃO DE HISTÓRIAS
Faculdade de Dança da UFBA

Pautas:

- Integração grupal
 - Desautomatização
 - Criação e apreciação
 - Reflexão
-
- 1- Trabalho corporal de integração: conscientização e contato com o próprio corpo- exercícios de aquecimento corporal.
 - 2- Sentir o corpo grupal – desautomatização- capoeira lúdica com processo de criação de movimentos e improvisação.
 - 3- Seleção e montagem de história com vertente de tema transversal.
 - 4- Dramatização da história.
 - 5- Partilha da experiência.
 - 6- Próximo encontro.

APÊNDICE P – Planejamento prévio do encontro 13



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação docente”
Coordenação: Profª. Drª. Cristina D’Ávila / Profª. Mestranda Daniela V. Gomes



ENCONTRO 13 – 27/11/2006

PLANEJAMENTO

Pautas:

- Integração grupal
- Questionário sobre vivência no processo de oficina de recriação de história
- Texto sobre elaboração de aulas lúdicas – Moyles
- Organização de aulas potencialmente lúdicas e feira exposição na FAGED
- Próximo encontro

7- Roda criativa – o grupo cria movimentos e sugere caminhos à roda.

8- Mediação de dinâmica por Michele –corporal.

9- Partilha sobre oficina de re-criação de história.

10-Memórias do brincar na infância com trocas de partilhas e música.

11-Textos sobre planejamento com ludicidade.

12-Planejando aulas potencialmente lúdicas.

13-Cronograma final.

14-Próximo encontro.

APÊNDICE Q – Planejamento prévio do encontro 14



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação docente”
Coordenação: Profª. Drª. Cristina D’Ávila / Profª. Mestranda Daniela V. Gomes



ENCONTRO 14 – 04/12/ 2006

PLANEJAMENTO

Pautas:

- Integração grupal
- Dinâmica mediada por Esmeralda
- Partilha sobre I Encontro de Educação Transdisciplinar- UFBA
- Partilha sobre presenças e ausências no grupo
- Planejamento de aulas lúdicas e exposição
- Decisões finais e o que ocorrer

15-Roda dançada e cantada.

16-Dinâmica mediada por Esmeralda – contar e ouvir histórias.

17-Partilhas mais sérias- leitura de e-mail da formadora sobre ausências no grupo – discussão sobre o tema.

18-Partilhas sobre Encontro Transdisciplinar: semelhanças a uma formação lúdica.

19-Últimos planejamentos para finalização

APÊNDICE R – Planejamento prévio do encontro 15



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação docente”
Coordenação: Profª. Drª. Cristina D’Ávila / Profª. Mestranda Daniela V. Gomes



ENCONTRO 15 – 11/12/2006

PLANEJAMENTO

Pautas:

- Integração
- Apresentação de equipes com aulas potencialmente lúdicas
- Aspectos de finalização do curso
- Montagem da exposição no pátio da Faced
- Agendamento de entrevistas finais

20-Roda criativa com olhares, sorrisos e movimentos.

21-Dinâmica mediada por Rodrigo F.

22-Apresentação das equipes com aulas potencialmente lúdicas.

23-Ajustes decisivos para fim do curso.

24-Exposição- montagem da instalação na Faced.

APÊNDICE S – Planejamento prévio do encontro 16



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação docente”
Coordenação: Profª. Drª. Cristina D’Ávila / Profª. Mestranda Daniela V. Gomes



ENCONTRO 16 – 18/12/2006

PLANEJAMENTO

ENCONTRO DE CONFRATERNIZAÇÃO NO PARQUE DA CIDADE

Pautas:

- Integração
- Partilhas sobre encontro anterior
- Partilhas sobre o curso e a experiência.
- Encontro extra-Faced/ confraternização

- 1- Dinâmicas diversas integrativas (com bolinhas de sabão)
- 2- Amigo secreto lúdico
- 3- Partilha sobre experiência do curso
- 4- Entrega de Livros mágicos de memórias formativas- registro final do curso.

ANEXOS

ANEXO A – Modelo de Carta de cessão dos participantes

ANEXO B – Modelo de questionário de investigações prévias

ANEXO C – Modelo de questionário diagnóstico coletivo de problema

ANEXO D – Roteiro de entrevista final

ANEXO A – Modelo de carta de cessão dos participantes



Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade Ano: 2006
Mestranda: Daniela Vasconcelos Gomes Orientadora: Profa. Dra. Cristina D'Ávila

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, estudante da Universidade Federal da Bahia, matriculado/a no curso _____, sob o nº. de matrícula: _____, na condição de participante do Curso de Extensão “Formação Lúdica: a ludicidade na formação e prática docente”, a realizar-se na Faculdade de Educação desta Universidade no período de 04 de setembro a 18 de dezembro de 2006, declaro estar ciente do caráter do mesmo como campo de pesquisa de mestrado da mestranda Daniela Vasconcelos Gomes e orientadora Prof^a. Dr^a. Cristina D'Ávila.

Para tanto, concordo com a publicação de informações/dados/imagens registrados e construídos durante e a partir do processo de realização do curso, através de veiculação impressa / audiovisual / digital, para efeito da publicação final da pesquisa, colaborando desta forma com um retorno institucional a esta Universidade.

Salvador, _____

Ass. _____

Obs. Esta carta foi assinada por todos os licenciandos.

ANEXO B – Modelo de questionário de investigações prévias



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação e prática docente”
Coordenação: Profª. Drª. Cristina D’Ávila / Profª. Mestranda Daniela V. Gomes



INVESTIGAÇÕES PRÉVIAS

Nome: _____

Data: ___ / ___ / _____

Cara/o participante, contamos com sua resposta às questões abaixo em folha anexa, de forma a refletirem **suas próprias** elaborações acerca dos temas levantados. Somos gratas pela descrição de sua sincera expressão.

- 1- O que você entende por **ludicidade**?
- 2- Como você vê a **ludicidade na educação**?
- 3- Como você compreende uma **formação lúdica de professores**? O que considera **importante** nesse tipo de formação?
- 4- Você se considera uma **pessoa lúdica**? Comente suas facilidades e desafios.
- 5- Você já teve algum tipo de **formação lúdica na área educacional**? Em seu curso de graduação, em cursos fora da universidade, etc.?
- 6- Você já teve alguma **experiência em aplicar a ludicidade numa prática educacional formal ou não formal**? Comente.

ANEXO C – Modelo de questionário diagnóstico coletivo de problema



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação docente”
Coordenação: Profª. Drª. Cristina D’Ávila / Profª. Mestranda Daniela V. Gomes



DIAGNÓSTICO COLETIVO DE PROBLEMA

Nome: _____

Data: ___ / ___ / _____

- 1- O que você imagina ser seu (s) maior (es) desafio (s) para aliar a ludicidade na sua atuação educacional?
- 2- Consegue identificar possíveis origens desse (s) desafio (s)?
- 3- A partir disso, o que considera importante existir nessa formação lúdica em curso?

ANEXO D – Roteiro de entrevista final



Faculdade de Educação – FAGED / UFBA 2006.2
Curso de Extensão – “Formação Lúdica: a ludicidade na formação e prática docente”
Coordenação: Prof^ª. Dr^ª. Cristina D’Ávila / Prof^ª. Mestranda Daniela V. Gomes



ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL

- 1- Como você chegou e como sai hoje do curso de extensão em formação lúdica?
- 2- Que desafios você enfrentou durante o processo de formação? O que acredita ter contribuído para uma melhora ou não destes?
- 3- Que detalhes no curso a/o chamou a atenção? Coisas simples, mas que marcaram?
- 4- Como você percebe hoje uma formação lúdica na formação de professores?
- 5- Quer fazer algum comentário mais livre?