

Tendências da formação lúdica nos cursos de formação de professores para a educação infantil

Tendencies of ludic training for teachers of child education

Rosana Coronetti Farenzena*

Resumo

A formação de professores no espaço da universidade tem merecido atenção constante no que tange a ser compreendida como processo complexo, marcado pelo esforço de superação do paradigma racionalista, do qual deriva a disjunção entre as áreas da ciência. A esse princípio também se atribui a categorização dos conhecimentos em essenciais e complementares, que permeiam a organização curricular dos cursos de pedagogia educação infantil. A análise dos dados levantados em pesquisa de campo realizada em três universidades do Rio Grande do Sul converge, neste trabalho, no sentido de configurar tendências perspectivando-se o amplo e contextual cenário de profissionalização docente. Deste, procuram-se os referenciais comuns no âmbito interinstitucional, que, como indicam os resultados de pesquisa, compartilha certa simetria. A universidade, locus preferencial para a formação de um professor reflexivo, apto a produzir conhecimentos e a transformar a própria prática e, a partir dela, a consubstanciar essa função em projeto político-pedagógico, torna-se campo de rupturas e de reelaborações paradigmáticas. Nesse espaço situa-se a concepção do brincar na infância, comumente polarizada entre a didatização que supõe ser o brincar

um recurso a serviço da aprendizagem de conteúdos escolares, ou uma atividade espontânea que não requer mediação pedagógica. Tais perspectivas revelam a ausência do debate sobre a epistemologia da prática, que pode orientar o planejamento de um repertório de saberes essenciais ao professor. Neste trabalho investiga-se a relação dos projetos pedagógicos para a formação de professores das IES com a abordagem lúdica e como essas estão encaminhando propostas para uma profissionalização que não permaneça retida em ambigüidades ou dogmas cartesianos. Ao se problematizar a questão do lúdico de um ponto de vista que o perspectiva como fundamento do humano e condição existencial irreduzível, do qual a educação em todos os seus níveis não pode se omitir, abrem-se possibilidades para pensar-se complexamente o campo formativo. É desse esforço que se constitui o presente trabalho.

Palavras-chave: Formação profissional. Formação lúdica. Educação infantil. Novos paradigmas.

* Mestre em Educação, professora da Faculdade de Educação da UPF. E-mail: farenzena@upf.br

Introdução

Apauta deste artigo constrói-se no foco à questão da formação lúdica do professor de educação infantil. Perspectivando-se uma abordagem atenta ao contexto das instituições de ensino superior formadoras de professores no estado do Rio Grande do Sul, fomos a campo efetivando uma pesquisa junto a docentes e acadêmicos dos cursos de pedagogia educação infantil de três universidades gaúchas.

Realizada no final do semestre letivo de 2004, a pesquisa estruturou-se com a aplicação de questionários a acadêmicos e professores das disciplinas relacionadas à formação lúdica dos cursos focados. Também foram analisados os planos dessas disciplinas. O contexto de pesquisa considerou a participação de cem acadêmicos; quatro professores e cinco disciplinas na Universidade A; 25 acadêmicos, cinco professores e quatro disciplinas na Universidade B e 11 acadêmicos, dois professores e duas disciplinas na Universidade C. A análise desse universo representativo, sintetizado em duas universidades comunitárias e uma federal, revelou elementos significativos para a análise do contexto pretendido, evidenciando uma problemática em comum na formação de professores.

Tanto os indicativos em comum quanto as particularidades serão aqui consideradas num contexto que se volta para a formação lúdica do professor em educação infantil, onde nos interessa investigar como as instituições formadores estão abordando questão

tão complexa, visto que é inegável a tendência conteudista nas escolas, que considera o brincar perda de tempo. Há uma cultura instalada, que permeia toda a comunidade escolar, de que brincar e aprender são momentos distintos, separados, quando não opostos. Cada vez mais a escola é associada a um lugar de preparação para o competitivo mundo do trabalho, não restando tempo para o brincar e para manifestações vistas como sem utilidade direta.

Diante de tantas pressões, acredita-se que somente uma sólida formação possa garantir profissionais capazes não só de se contrapor, mas de propor alternativas a esse contexto francamente desfavorável às manifestações do *homo ludens*.

Faz-se necessário um profundo conhecimento de nossos cursos e de seus protagonistas para decodificarmos o que faz a diferença, o que é relevante no processo formativo para que os professores oriundos da formação inicial parem de fazer tricô, de bater papo ou de colocar o caderno em dia enquanto as crianças estão soltas no pátio ou no parquinho e, ainda, que deixem, noutra faceta, de pensar o brincar como atividade didatizada.

Esse conjunto de idéias, indicativos e tendências, abordado por um viés reflexivo, converge, neste texto, para a função da profissionalização docente enraizada no papel da universidade, instituição que será aqui perspectiva da a partir de um lugar possível para dialogar com os mistérios do mundo, para criar e produzir espaços diferen-

tes; onde se educa para o paradoxal, o simultâneo, o disperso, o virtual, o complexo etc. É lugar da responsabilidade para romper com preconceitos, para ampliar a visão da solidariedade e da capacidade de lidar com a diferença.

A formação lúdica: para além do suposto ao constatado

As perspectivas dadas por Maturana (2004), do brincar como um dos fundamentos contemporaneamente esquecidos do humano, e, entre outros, por Huizinga (1999) e Morin (2001), que celebram o *homo ludens*, constituem os referenciais de base para alavancar um esforço reflexivo de aprofundamento da temática e da sua transposição à esfera da formação de professores para a educação infantil.

Assim, à tão atual e recrudesciente abordagem da formação de professores atribuímos a especificidade da formação lúdica no contexto da educação infantil. Com a consideração criteriosa dos ambientes e dados de pesquisa, pensamos dispor, agora, de referências a uma formação lúdica nem abstrata nem pretensiosa ou salvacionista, como se uma base epistemológica e pedagógica houvesse para ser validada pelas instituições formadoras. As reflexões aqui apresentadas são produzidas no sentido de fundamentar, de referendar um projeto formativo que faça sentido contextualmente, que se constitua como espaço de construção e

de reconstrução de valores, um espaço cultural e educativo.

Considerável bibliografia tem sido produzida a respeito da temática desta abordagem, contudo a realidade manifestada pela formação lúdica no contexto da formação de professores ainda está, em certo sentido, por ser explorada e aprofundada. A reflexão ética é imprescindível em abordagem tão divulgada e, ao mesmo tempo, tão obscura, já que concentra uma realidade paradoxal: ser condição existencial, da esfera do sensível e da subjetividade, em tempos pragmáticos, em que outros fundamentos são preconizados.

Nesse esforço para compreender realidade formativa tão complexa, o que exige atenção à trama social que vincula contextualmente a universidade, assumimos como condição permanente a abertura dialética às múltiplas possibilidades do contexto desvelado. Com tal determinação estratégica, visamos preservar a autenticidade e a legitimidade da análise dos dados de pesquisa.

Do trabalho resulta um amplo mapeamento, que permite visualizar o contexto da prática pedagógica na formação lúdica. No seu bojo estão concepções, princípios, objetivos e as subjetividades estruturadas ao longo do percurso vivencial de cada ser humano, que capacitam, em menor ou maior grau, para a dimensão lúdica. Todavia, a pesquisa empreendida, além de produzir conhecimento sobre essa especificidade, expandiu sua trama de relações à problemática do papel da universidade na formação de

professores. Não só o contexto da formação lúdica foi compreendido como foram identificadas as bases comuns e tendências do projeto educativo das universidades para a formação de professores num cenário estadual, senão mais amplo, considerada a representatividade da amostra.

Sobre tendências que aprofundam o fosso entre universidade e sociedade

A circunstância de se estar numa condição capaz de demandar todos os esforços necessários para uma pesquisa em educação, comprometida com o levantamento e a produção de conhecimentos legítimos sobre processos educativos e práticas pedagógicas, é inscrita como privilégio docente que precisa deixar de sê-lo, no sentido de não permanecer restritivo, exclusivo, distinguido a alguns.

Embora Perrenoud (1999) reconheça profundas diferenças entre a formação para a pesquisa e a preparação para a prática reflexiva, é inegável o valor da experiência de pesquisa, da situação de estar no lugar de pesquisador, para a determinação de uma identidade reflexiva. Certamente, a prática reflexiva não pode ser confundida com a metodologia de pesquisa em seus objetos, atitudes, funções e critérios de validação. Porém, confere-se a ambas um caráter análogo, de mútua facilitação, proporcional ao incremento da formação para a e da vivência das mesmas. Portanto, ao professor

de quaisquer dos níveis educativos deveria ser concedida a experiência de estar na condição de pesquisador.

A inclusão da pesquisa como eixo do projeto formativo institucional, necessário à constituição de um profissional reflexivo investigador da sua prática, ao mesmo tempo em que é requerida pela universidade, sendo vital a sua identidade e ao atendimento de suas funções, debate-se nos entraves burocráticos e paradigmáticos que a retêm na condição de “tesouro perdido,” ocupando o imaginário de muitos, mas concretamente ausente. Se, como enfatiza Demo (2000), o ensino só pode existir a partir da pesquisa, que passa a ser entendida como princípio científico e educativo, há que se pensar em rupturas paradigmáticas na concepção do currículo para a formação de professores.

A tendência confirmada pela análise dos dados revela uma concepção e uma gestão tradicional de pesquisa, num pré-estágio de parcerias com o sistema de ensino. No interior da universidade, focalizado o universo dos cursos de formação profissional para a educação infantil, a pesquisa revela-se ainda como vivência atípica a grande parte dos docentes; evidencia-se, igualmente, como prática distante da quase totalidade dos acadêmicos, constituindo-se em situação de aprimoramento formativo de exceção e inconclusa na sua tarefa de levar para além da noção de um ensino reprodutor. Em outras palavras, a formação para a pesquisa não está no centro dos projetos pedagógicos nem integrada ao propósito da articulação teoria-prá-

tica, nem mesmo atenta a sua função social; permanece seletiva, sonogada à maioria. Com isso, além de um estreitamento de perspectivas internas, do ponto de vista da função da universidade e de seu projeto educativo, mantém-se um nível mínimo de relacionamento com escolas do sistema de ensino, que, nas poucas parcerias efetivadas, desempenham papel passivo, não o da co-participação, como seria coerente em se tratando de diferentes comunidades educativas.

Essa dinâmica, analisada por um viés reflexivo, desdobra-se em indicativos da necessidade, e também da possibilidade, de realocar essa visão dominante de pesquisa encaminhando-a como um princípio formativo e articulador entre teoria e prática, definidor de novos saberes e configurações para uma docência de autoria.

[...] há no universo comportamental da universidade, especialmente nas [...] universidades voltadas à pesquisa, uma norma poderosa de individualismo e competitividade. Os professores tendem a considerar-se livres agentes do empreendimento intelectual. A colaboração em grupos de mais do que dois é rara. O prestígio tende a estar associado a movimentos além dos limites de um departamento, em direção a outros ambientes acadêmicos ou práticos no mundo. Como resultado disso, é extremamente difícil, em um ambiente universitário, alcançar continuidade de atenção e compromisso para trabalhar sobre os problemas intelectuais e institucionais de uma escola (SCHÖN, 2000, p. 226).

A fragilidade de relações extra-muros não foi confirmada só pela ausência de uma cultura de pesquisa; é igualmente profundo o fosso universidade-sociedade nas outras duas funções do tripé. Ensino e extensão apresentam alguns avanços em relação à pesquisa, mas não caracterizam uma articulação vital, intensa por parte da universidade, tampouco das políticas públicas relacionadas. Inserções tímidas e individualizadas, por meio de observações, estágios curriculares, projetos de extensão e de pesquisa isolados com duração limitada, constituem o *menu* das interações institucionais, o que é pouco, pouquíssimo, se considerado o potencial relacional entre espaços cujo compartilhamento geraria a ampliação de conhecimentos, aprendizagens, tempos/espacos interativos, novas realidades educativas e diferenciados parâmetros de humanização.

Morin socializa a idéia de que estamos na pré-história do espírito humano, uma perspectiva otimista que abre o infinito do futuro da humanidade. Aproveita seu reconhecido gosto pelos “pensamentos diversos e adversos” (1996, p. 100) para contrapor “se é que a humanidade tem futuro” (p. 102). Para este que encarna a complexidade, “em consequência, a possibilidade de futuro baseia-se no que representa o nosso presente: o atraso do nosso espírito em relação às suas possibilidades” (MORIN, 1999, p. 286).

A indispensável formação lúdica no projeto de profissionalização

A humanidade, situada no tempo e no espaço abertos do mundo, que “não pode ser algo dado, nem mesmo como o resultado de um processo de construção controlável” (SANTIN, 2001, p. 132), está em constante processo evolutivo, que se “articula conforme a dinâmica de um jogo universal”. O jogo lúdico, como temática que povoa este trabalho, é regido por esses mesmos princípios que regem o universo: “Os sonhos da certeza, da estabilidade, da segurança ficaram desfeitos. O homem precisa viver com as situações de turbulência, de instabilidade, de risco e de aventura que são mais condizentes com o modo de ser evolutivo do mundo e do homem” (SANTIN, 2001, p. 132).

Se não cabe à formação lúdica desenvolvida nos cursos de pedagogia educação infantil a proposição de fórmulas, em relação ao significado e à mediação do brincar nessa modalidade da educação básica, também não há como um projeto de profissionalização eximir-se de problematizar as funções do brincar e do jogar. Quando acadêmicos de diversos semestres, incluindo-se os finalistas, conotam o brincar e o aprender escolar como momentos incompatíveis, aos quais deve corresponder uma orientação metodológica oposta e claramente demarcada, há que se refletir sobre o processo de formação, desde o seu projeto pedagógico a sua efetivação no desenvolvimento

das disciplinas voltadas à formação lúdica. Essa avaliação de percurso deve reverberar como consciência docente das concepções de infância, de educação, de desenvolvimento humano e do brincar.

Talvez um princípio básico e essencial à formação lúdica, necessária a um patamar de profissionalização – capaz não só de elucidar a nebulosa conceitual evidenciada no universo pesquisado, mas de dispor de elementos de efetiva apropriação na construção dos saberes do ofício do professor de educação infantil –, seja o de desvendar e reconhecer como válidos todos os papéis, funções e significados no domínio do jogo. É tarefa que requer clara intencionalidade, pois esses se encontram em grande parte ocultos nas complexas tramas de transdisciplinaridade; ainda, apresentam-se segundo os interesses e pressões de cada tempo, hiperfocalizados num ou noutro segmento: ora o brincar educativo, leia-se didatizado, instrumentalizado, regido por uma orientação de trabalho e produtividade; ora o brincar espontaneísta, uma amálgama da herança do romantismo rousseauiano, com idéias centradas em pressupostos de prazer, de livre-recreação, de descarga pulsional...

Profissionalizar para uma docência que se lance ao ousado desafio de ir além do equilíbrio dessas funções, antevendo o desenrolar de um novo paradigma, é fator de propulsão e de perseverança na busca de uma formação lúdica fundada na concepção do brincar como um dos fundamentos inalienáveis da criança.

Uma nova disposição nas relações com a sociedade poderá conferir ao professor formador em campo a condição de ir além da prática no sentido restrito, provavelmente ressignificando suas reflexões/ações sobre o mundo. Estratégias, dispositivos, inovações, rupturas com as formas tradicionais de pensar..., enfim, a idéia que deriva dos resultados desta pesquisa é a da necessidade de mudar as regras, de desinstalar rotinas, de romper com tradições, de modificar condições de trabalho e de redimensionar a cultura profissional.

Sem incorrer em pessimismo, mas, talvez, num pequeno cinismo, a visão que se delineia é a de que há uma situação na qual, por fim, os esforços perdem a condição de unidirecionalidade, por onde convergem pontos até então incompatíveis. Nessa confluência está a constatação de que os sujeitos do processo de profissionalização docente, consubstanciados, de um lado, no corpo de professores da instituição universitária e, de outro, no corpo de acadêmicos, deixam grande margem de investimento educativo/formativo no ostracismo, em desuso.

A formação lúdica compartilha com os demais componentes curriculares de semelhantes dilemas, tensões conceituais, contradições. Sua especificidade é identitária e deve estar incorporada aos programas de profissionalização docente. Sejam os lúcidos diz a racionalidade. Sejam os lúdicos, sensíveis, criativos, subverte o projeto educativo de uma universidade comprometida com os processos de profissionalização docente centrados

no homem e na tão complexa quanto instigante tarefa de humanizar.

O homem é um ser que brinca. Porém, ao atribuir movimento a essa condição vital a sua humanização, ao se reconhecer do ponto de vista da autoria de uma linguagem simbólica e corpórea, incorre na condição de tornar-se obstáculo às máximas da vida pós-moderna: a racionalidade e a produtividade. Nesse sentido, há que se saber se com essa questão a universidade quer ser confrontada.

O cultivo desta sensibilidade provavelmente não contribuirá para construir grandes fábricas, nem produzir grandes lucros... Mas poderá contribuir para criar uma paisagem mais humana, com mais paz e bem-estar. O professor, mais do que saber técnicas e estratégias, precisará saber brincar. Mais do que assumir a fisionomia de um comandante ou treinador, precisará inspirar-se na arte e nas orquestras (SANTIN, 1988, p. 70).

O desenvolvimento de uma pedagogia fundamentada nas ciências da educação e desapegada do discurso da tradição epistemológica ocidental (desfavorável a uma imagem de homem expressiva, original, integrada, apta à escuta e à interpretação dos sinais do contexto acadêmico comunitário, por vezes silenciosos, mas, igualmente, representativos e perceptíveis) requer uma interlocução interdisciplinar equitativa ainda não incorporada pelos projetos de formação de professores.

Seria algo de insano, despudoradamente antiético e desumano se, entre os pares dos colegiados, houvesse grupos representantes de áreas do

conhecimento, ou que mais provavelmente delas se utilizam para legitimar interesses espúrios, a se outorgarem a prerrogativa de valorar e categorizar abordagens curriculares e, por extensão, seus ministrantes, em essenciais e supérfluos, em fundamentadas teoricamente e em metodologias superficiais, em capazes e incapazes para pensar a universidade.

Entretanto, por vezes se tem a impressão, ou mais que isso, de que tamanha distorção da dinâmica relacional entre humanos grassa no contexto da universidade e, mais proximamente, dos cursos de pedagogia. É uma situação inconcebível no interior de uma instituição cujo papel na formação de professores exige profundo respeito à dimensão ética e à alteridade. Não há dúvida: o trabalho docente corre o risco de contaminar-se pela rotina, pelas tradições da academia e de, assim, perder o vigor para o diálogo com o diferente, com o desconhecido. Como já dissemos neste trabalho, temos o potencial para fazer diferente, mas insistimos em fazer tudo igual, eis a paradoxal síntese que tanto proclama quanto nega possibilidades ligadas à grandeza e à miséria humana.

Os acadêmicos, se não são de todo porosos, também não são refratários à contradição ética do modelo formativo institucional. Como essas pressões são registradas e incorporadas aos saberes da profissionalização é algo que mereceria o devido aprofundamento em situação específica de pesquisa. Se a cada projeto pedagógico formativo é pertinente o campo da educação da

infância que tende a modelos participativos e contextualizados, não se faz coerente uma dissociação que à educação de jovens e adultos acadêmicos destina um princípio antípoda.

Diante do aprisionamento da natureza interdisciplinar do conhecimento...

Enquanto permanecem tradições impostas por projetos culturais do passado, que se referem a uma racionalidade disjuntiva, opositiva ao singular atributo *humano de humanizar*, mantém-se aprisionada a natureza interdisciplinar do conhecimento. O risco que se corre ao sustentar uma cisão forçada entre as áreas do conhecimento e de negar-lhes as referências comuns é o de se ter um projeto formativo e divulgar uma (pretensa) intencionalidade articulatória que resulta incompreendida, imperceptível a acadêmicos e a docentes... Falseamentos da realidade nem sempre são assim interpretados; muitas vezes, senão na maioria das situações, são simbolizados, ressignificados, derivando para leituras diversas, quando não atuados em sintomas que podem nada lembrar a verdadeira origem.

Renovamos o questionamento: se situação semelhante permeasse o interior de um espaço formativo, quais seriam as demandas para o processo de profissionalização? Como repercutiria tal especificidade institucional na compo-

sição/organização dos saberes docentes do acadêmico-professor? São questões que remetem à necessidade da profunda compreensão do contexto.

O assinalamento feito das contradições, tensões, dilemas e limitações que se acredita sejam circunstanciais não corresponde à expectativa pessoal de um programa ideal para a formação de professores, nem à idéia de pressupostos relacionais beirando à perfeição nas interações da academia. Essa ambição remeteria para além da utopia. O princípio que se acredita viável é o do rigor quanto à anticonivência com problemáticas observáveis – desde que se decida por vê-las e desvelá-las. Os contextos sociais são caracterizados pela transição; não há que ser diferente com os projetos que formam professores, nos quais as mudanças ainda parecem acontecer sob pressão, sucedendo problemas cronificados ao último grau. Acreditamos que seja possível uma política pedagógica de mobilidade, de plasticidade, senão prévia, situada lado a lado, ou mesmo imbricada à dinâmica do conhecimento e da vida.

É essa mesma dinâmica de que falamos que move os olhares destinados à infância, ao ser criança. Data de pouco, e só agora viceja em (quase) todos os meios, o abandono do conceito de criança como um adulto em miniatura, um ser incompleto e, assim, impróprio à condição de sujeito da própria história. A universidade de que falamos, com raízes profundas na educação, a universidade que acreditamos seja a do universo desta pesquisa, além da marca do pioneirismo nessa

concepção, carrega consigo – e este é o seu papel – o poder de difundir, de alavancar outras e ininterruptas revisões, sempre no sentido de fazer da educação uma tarefa que humaniza, que democratiza, que liberta de condicionantes que não permitem à vida se expandir e que emancipa para condições dignas e plenas de vida.

Perspectivando uma criança concreta no roteiro formativo da universidade

Diante da questão da infância, o cenário posto nos cursos que profissionalizam para a docência na educação infantil revela um momento de conflito por que passa o projeto pedagógico formativo da universidade. Se, por um lado, sintetiza-se como um baluarte da abertura às transformações universais, por outro, configura-se enleado a questões internas, do próprio contexto institucional e, paradoxalmente, passa a tratar do personagem central, do trabalho do profissional desta modalidade educativa, a criança, como um ser genérico, condensado na bibliografia produzida e no imaginário da cultura.

Não é possível continuar-se falando de uma criança descontextualizada das circunstâncias de vida, como se, indiferente à especificidade biossociocultural, houvesse estruturas cognitivas, lúdicas, corpóreas, afetivas e de desenvolvimento idênticas entre o sujeito da educação infantil e o dos anos iniciais do ensino fundamental.

Apesar do histórico de ferozes e, por muitas vezes, justos embates travados na antiadesão a mudanças paradigmáticas, a universidade caracteriza-se como o seu mais profícuo espaço. Nessa lógica, mesmo não se identificando um movimento institucional para desconstruir tal distanciamento, vivenciado na medida em que se fala do ponto de vista de uma criança situada numa determinada modalidade de educação básica como se fosse, tal e qual, a que tem seu processo de aprendizagem escolar desenvolvido em outra, perspectivavam-se possibilidades mais ampliadas e diversificadas ao contexto formativo. Os indicativos propulsores de transformações revelados nesta pesquisa estão potencialmente postos e não requerem somente uma mudança individual, em nível de disciplinas; faz-se necessária sua impregnação ao todo do projeto pedagógico e da política interna para a capacitação docente.

A infância perspectivada como uma construção cultural (HEYWOOD, 2004), ou como categoria social geracional (SARMENTO, 2002 e 2004), não pode, na universidade, ser conotada ou aproximada de uma condição histórica marcada pela ausência da criança concreta em seu roteiro.

A universidade deve ser capaz de apresentá-la como personagem central e real do trabalho docente; portanto, não como referência idealizada, genérica e desvinculada de uma especificidade contextual. Não é gratuita a percepção discente de uma abordagem desfocada da infância; ou, numa clara evidência de inadequação da política acadêmi-

ca, as instituições esperam que seus docentes realizem formação na área e até lá, numa manifestação patogênica, fecham os sentidos aos indicativos que demandam rearticulações curriculares, ou, corajosamente, lançam-se ao terreno do confronto direto com a problemática, na busca de alternativas para o reconhecimento da diversidade da infância.

O desafio do enraizamento da universidade como espaço cultural, democrático e qualificado de profissionalização docente

Tantos desafios ao complexo espaço da universidade não são suficientes para desestabilizá-la em sua insubstituibilidade na formação de professores para a educação infantil. Enraizar-se como esse espaço cultural democrático e qualificado de acesso ao processo da profissionalização docente parece estar sendo o grande nó a ser desatado pela instituição. Implantar, pioneira e continuamente, o acesso à diversidade de conceitos, aprendizagens e experiências por meio de um processo de profissionalização na qual o movimento da reflexão sobre a trajetória pessoal e profissional represente (PIMENTA, 2000) a ampliação da consciência sobre a prática, a fim de que as transformações sejam efetivadas, significa a possibilidade de atribuir um sentido à docência, ao ofício de professor, e de estruturar projetos de vida para a plena inserção social.

Encaminhando a conclusão deste artigo, reflexões há que serem feitas no sentido de tornar-se palpável a consciência das repercussões, dos movimentos internos a partir dela operados e que se encaminham para uma docência cada vez mais atenta ao complexo processo de mudança social, ao qual não há imunidade ou alheamento institucional possível. Por estar inserido num projeto de formação de professores para a educação infantil e especificamente vinculado às disciplinas e atividades voltadas à formação lúdica, todo esse trabalho provoca para questionamentos pertinentes ao próprio contexto pedagógico.

De modo geral, há princípios de base comum entre os cursos. Tama- nha similaridade faz superar questões como a da diversidade interinstitucional entre o número de disciplinas e a carga horária destinada à abordagem lúdica. O cenário composto a partir dos dados de pesquisa indica muitas semelhanças institucionais, a ponto de as respostas discentes tenderem a um caráter de universalidade. Os dizeres de uns valem para as universidades de outros. E os acadêmicos da instituição de atuação pessoal/profissional, o que diriam?

Certamente, suas respostas endossariam as de seus colegas do ambiente interinstitucional. Nesse sentido, todos os resultados de pesquisa demandados por outras instituições formadoras foram encaminhados a um confronto subjetivo com vistas a desvelamentos e encaminhamentos, remetendo a um diálogo com a com-

plexidade que recusa explicações simplificadas e, por assim se constituir, comunga com o princípio de Morin que reitera: “Precisamos de um princípio de conhecimento que não somente respeite, mas também revele o mistério das coisas” (1976, p. 34).

Resulta desse cruzamento reflexivo um olhar diferenciado, revigorado e pressionado por duas alternativas: a primeira refere-se ao fato de retomadas e redirecionamentos serem entendidos e retidos em nível pessoal, diante do que prevejo, além de um isolamento pedagógico crescente e de frustrante resolutividade, nada mais; a segunda relaciona-se ao desejo, ao desafio e até ao compromisso demandado pela pesquisa de romper com o padrão normativo dominante, do trabalho docente isolado, desarticulado e, de certa forma, voltado ao próprio umbigo. Isso supõe uma ação para além da própria disciplina e converge para o coletivo docente.

Diante da tarefa a exigir hercúleo potencial de investimento, questiono: há viabilidade em tal proposição? Como e por onde começar? A resposta, não fosse a vitalidade com que se apresentaram os dados de pesquisa, poderia remeter a um suposto consciencioso recuo ao próprio fazer docente, sem incômodos, sem desgastes, sem conflitos que não os de outra natureza que os da alienação, convivência com o razoável, senão com algo de menor valor. Definitivamente, não há, após esta pesquisa e esse “revolvimento” de saberes, como fazer igual.

Uma dinâmica organizacional para a universidade é proposta por Sarmento no que se refere a pensar o trabalho docente como colaborativo e participativo: “O trabalho docente não é um trabalho solitário do professor na sala de aula, mas é o trabalho de uma equipe, e só é suscetível de ser realizado enquanto for o trabalho de uma equipe que se coordena, que se articula, que se combina e que atua em conjunto” (2002, p. 279).

Concretamente, não estão em minhas mãos os dispositivos para um movimento de amplo alcance curricular. Porém, se a totalidade não significa a pretensão de esgotar todos os fatos (KOSIK apud DUARTE, 2003, p. 611) e se, mesmo, não é a totalidade a verdade¹ (MORIN, 1996), posso dizer que, se não disponho de tudo, detenho elementos revigorados, sólidos, fundamentados e convincentes, consubstanciados em referenciais para conceber e efetuar as funções de ensino, pesquisa e extensão a partir da própria docência. É uma função que, diante do outro – seja este outro o acadêmico-docente, o colega docente, ou ainda um outro Outro –, deve ser a da atenção e do respeito à especificidade de cada percurso vivencial.

Só com essa base interativa, que igualmente comporta a predisposição ao outro, podem-se projetar diferenciados patamares educativos. Nesse sentido, manifestações de ousadia e de determinação prenunciam-se para dar um caráter sistemático a iniciativas curriculares e extracurriculares, como oficinas, seminários e grupos de

estudos. Os atributos da ousadia e da determinação são referidos no sentido de uma clareza estratégica em relação a um prejulgamento verticalizado frequente.

Não raro, torce-se o nariz para atividades preconcebidas como exploração do puro ativismo, tendendo-se ao extremo de um ambiente formativo árido, intransigente à diversidade de visões e, como bem percebem os alunos, desinvestido de elementos subjetivos como o desejo e interesse. Seleciono aqui as palavras de Perrenoud, perfiladas à visão docente e, circunstancialmente, de pesquisadora, a respeito:

No centro do debate, acha-se a concepção das relações entre as ciências humanas e as práticas educativas. Se formar professores é um simples serviço prestado à comunidade ou até mesmo um meio de ampliar o orçamento acadêmico..., pode-se duvidar de que a universidade seja o lugar ideal para formar os professores (1999, p. 17).

O processo de profissionalização docente apresenta amplo espaço a requerer qualificação. Preencher esse espaço e atender a tal demanda é compromisso da universidade. Este trabalho investigativo e reflexivo produziu definições claras e profundas sobre esse espaço a descoberto. Igualmente, ao desvelar o todo, alimenta indicadores para uma participação efetiva, articulada, ética e sensível às especificidades contextuais.

É hora de reforçar vínculos, diluindo possíveis isolamentos impeditivos à interlocução. Esse princípio moverá, igualmente, a outras aproxi-

mações, em busca de um contexto que seja oportuno à palavra plural (BLANCHOT, 2001), aquela que não teme a incerteza, a contradição, a confusão e a abertura a novas ações/interações, entre as quais está a solidariedade, que vem rondando tal qual um espectro o campo formativo e as relações nele constituídas.

Este texto, que trata da irredutibilidade da formação lúdica, como fundamento da formação de professores em educação infantil, inserida no paradigma da corporeidade, que “caracteriza o especificamente humano da existência do homem” (SANTIN, 2001, p. 124), vinculando-o com o mundo, encerra-se com a reafirmação da imprescindível necessidade da autoria de pesquisa aos docentes de todos os níveis educativos, não só por ocasião de cursos ou *stricto* ou *lato sensu*, mas como uma das funções do ofício de professor.

Uma última consideração reitera a indispensabilidade da formação lúdica nos cursos que formam professores para a educação infantil. Não a abordagem isolada, restrita a disciplinas, sejam poucas ou muitas, e a projetos, mas perspectivada interdisciplinarmente e vigorosa na concepção de uma infância plena, também em sua dimensão lúdica, assim como na reafirmação do valor do *homo ludens*. Dessa forma conotada, a formação lúdica pode constituir-se num referencial indispensável à formação do professor em educação infantil, tal como a problematizamos nesta abordagem.

Abstract

The formation of professors at the university space has deserved constant attention at the concern of being understood while a complex process, marked by rationalist paradigm's surpassing effort, from which derives the separation between science areas. Regarding this principle it is also attributed the categorization of knowledge in essential and complementary which permeate the curriculum organization of children education pedagogy courses. The data analysis surveyed in field researches carried out in three universities of Rio Grande do Sul, converge, in this work, in the sense of configure tendencies prospecting the wide and contextual scenery of teaching professionalization. From this, it is tried to find the common references in the interinstitutional scope, as indicated by the research results, share in certain symmetry. The university, preferential locus for the formation of a reflexive professor, able to produce knowledge and to transform its own practice, from it onwards, in consubstantiate this function in a pedagogic-political project, it becomes a field of ruptures and paradigmatic reelaborations. In this space, it is situated the conception of playing in childhood, commonly polarized between didactilization that suppose playing is a resource at school contents learning service, or an spontaneous activity which do not requires pedagogical mediation. Such perspectives reveal the absence of the debate about practice's epistemology, that can direct the planning of essential knowledge repertoire to the professor. In this work it is investigated the pedagogical projects' relation for the formation of IES professors with the playful approach and as they are passing on proposals to a professionalization that does not remain retained in ambiguities or cartesian dogmas. When the playful is questioned from a point of view that perspectivates it while a fundament of the human and irreducible existential condition, which the education in all its levels

can not omit itself, possibilities are opened to think the formative field in a complex way. It is from this effort that the present work is constituted.

Key words: Professional formation. Playful formation. Children education. New paradigms.

Nota

- ¹ “Creio que a aspiração à totalidade é uma aspiração à verdade e que o reconhecimento da impossibilidade da totalidade é uma verdade muito importante, ou seja, que a totalidade é ao mesmo tempo a verdade e a não verdade, a estes dois níveis da noção de verdade” (MORIN, 1996, p. 98).

Referências

- BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita*. São Paulo: Escuta, 2001. 152p.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. 243p.
- MATURANA, Humberto. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004. p. 25-116.
- _____. *Autocrítica*. Barcelona: Kairós, 1976.
- _____. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Europa-América, 1996. 135p.
- _____. *O método 3. o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999. 287p.
- _____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. de Eloá Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128p.
- PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 12, p. 5-21, set/dez. 1999.
- PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTIN, Silvino. Educação física no 3º grau: perspectivas filosóficas e antropológicas. In: PASSOS, S. (Org.). *Educação física e esportes na universidade*. Brasília: Seed/MEC, 1988.
- _____. *Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. 3. ed. Porto Alegre: Ed. EST, 2001.
- SARMENTO, Manuel J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XVIII, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.
- _____. Essa criança que se desdobra. *Pátio – Educação Infantil*, Porto Alegre, ano 2, n. 6, p. 14-17, dez. 2004.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.