

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DIMENSÃO LÚDICA EM QUESTÃO

João Guilherme Rodrigues Mendonça¹

RESUMO

Este artigo trata-se de um relato de uma experiência realizada no decorrer da vida profissional deste pesquisador junto a acadêmicos dos cursos de Educação Física, Pedagogia e de diversos professores inseridos em programas de Formação Continuada desenvolvidos no Estado de Rondônia destacando o trabalho realizado através do Projeto de Pesquisa *O IMPACTO DA CONSTRUÇÃO DO LÚDICO DO PROFESSOR E SUAS IMPLICAÇÕES NA ATIVIDADE DOCENTE*. Levantamos como hipótese que a vivência sistemática do professor com seu brincar pessoal e transpondo sua experiência para a conquista de um espaço lúdico em sua atividade didática estará contribuindo para o desenvolvimento global da criança e, portanto, contribuindo para o processo amplo em que se pode compreender a aprendizagem. Destacamos que o professor conquistando essa oportunidade de vivenciar o lúdico, sem culpa de brincar, de expressar-se livre e alegremente com o outro, com os objetos, com o espaço; conquistará um novo modo de relacionar-se e trabalhar didaticamente com os alunos. Há um entendimento do processo ensino-aprendizagem de inclusão do aluno como humano no aprender. Ele o professor pode experimentar e viver essa possibilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; ludicidade; atividade didática.

ABSTRACT

This article refers to experiences that occurred in the career of this researcher with students of Physical Education and Pedagogy and various teachers who works in Continued Formation's Program developed in Rondonia's State, detaching the service realized through of Research's Project *THE IMPACT OF LUDIC CONSTRUCTION AND THEIR INVOLVEMENT IN TEACHER'S ACTIVITY*. We raised as hypothesis that the teacher's systematic experiences with their personal ludic experiences and transpose it to conquest a ludic space in their didactic activities will contribute to global development of child and contribute to the extensive process that can understand the learning. We emphasize the teacher overcome this opportunity to experience the ludic, without culpa of play, to Express free and cheerful with others objects, and with spaces. will promote to conquest a new form of relationship and work didactically with their students. There is a comprehension of teaching-apprentice of inclusion of students as human in learning. The student and the teacher can experiment and live this possibility.

Key words: Teacher's formation, ludicity, didactic activities

INTRODUÇÃO

A dimensão lúdica é uma das características do que representa o humano. Um autor que enfatiza e mergulha nessa dimensão cultural é Huizinga (1996). Para ele a dimensão lúdica esta na base da civilização; é no jogo e pelo jogo que surge e se desenvolve a

¹ Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestre em Pedagogia do Movimento Humano (U. G. Filho/RJ). Doutorando em Educação no programa interinstitucional UNIR/ARARAQUARA. jgmendonca@bol.com.br

civilização. Deve ser visto no jogo a possibilidade do exercício da criatividade humana. E a criação, a possibilidade de transformação e de descoberta pela dimensão lúdica, ocorre no ato de brincar.

O brincar faz parte de toda vida do ser humano. Não importa sua idade, onde você mora quem foram seus pais, e qual sua religião, a pessoa humana nos diferentes momentos da vida, brinca.

O brincar, sobretudo na infância, quando vivido com sensações de prazer; prazer que represente alegria de fazer, de descobrir e descobrir-se; representa uma das necessidades humana como a indispensável presença efetiva dos pais; uma alimentação adequada; cuidados efetivos de prevenção de doenças comuns a primeira infância; escolarização; afeto de todos que lidam com a criança.

A importância de o prazer no brincar está sempre vinculada com a disponibilidade que os adultos importantes no contato direto com a criança oferecem para que criança possa escolher seu brinquedo, as regras do brincar, o local para a brincadeira e com quem brincar. É importante que a criança possa ser desculpabilizada de ser “infantil”, quando constrói seus ‘superes’, quando grita de forma esfuziante diante de uma conquista, quando fala sozinha na resolução de uma tarefa no brincar, quando “cansa” de uma brincadeira, quando não muda seu brincar precisando deter-se mais tempo no seu fazer lúdico e etc.

Não há grandes divergências entre os educadores em relação a importância destinados a infância ao ato de brincar. Paradoxalmente já não há tanto consenso quando se pensa em adultos brincando. Soma-se a esta dificuldade um adulto professor. Durante o trabalho com formação continuada no Estado de Rondônia, ao longo dos vinte anos no magistério superior (graduação em pedagogia, educação física e psicologia) constatamos essa dificuldade em acadêmicos adultos jovens e velhos; com ou sem experiência no magistério. Verifico ainda, também com os alunos da pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Física Escolar; e em outras frentes de formação continuada de professores como o projeto *ENSINAR A ENSINAR*², o *PROHACAP*³ e também de pesquisa com professores.

Na atuação como docente o resgate da dimensão lúdica nas disciplinas Psicomotricidade e Recreação faz-se sempre presente. Cada uma delas com suas especificidades e exigências próprias de sua intervenção, no entanto, ambas se lançam a compreensão e entendimento do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Essa temática é explorada por um viés que ‘convida’ ao aluno a adentrar na dimensão lúdica. O brincar fica muito próximo como possibilidade real. Tanto nas graduações como nos cursos de formação continuada com professores, encontramos adultos desconcertados com o reconhecimento espaço-temporal de algo: ‘novo’, ‘infantil’, ‘assustador’, ‘não inteligente’, etc. Estes não percebem, em um primeiro momento, como um espaço de conquista, de prazer, de lazer, de reconhecimento. É na maioria das vezes e para a maioria dos professores em formação muito estranho. Toda essa vivência constatada teve desdobramentos que contribuíram de modo significativo para a vida pessoal e a práxis profissional destes professores. Nesse artigo proponho a revelar a importância de garantir

² O Projeto “ENSINAR A ENSINAR: A CAPACITAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO VELHO-RO” envolveu os proponentes: Secretária Municipal de Educação de Porto Velho e *Universidade Federal de Rondônia* e Centro de Pesquisa de Populações Tradicionais Cuniã. Financiado pela Raytheon Brasil Sistemas de Integração Ltda, com as agências de apoio: Fundação RIOMAR e UWI Foundation. Seu objetivo foi o de assegurar aos professores, alunos e comunidade das escolas rurais, ribeirinhas e urbanas periféricas do município de Porto Velho, acesso ao processo de formação que gerem um ensino de qualidade e capacidade de mobilização para enfrentamento consciente nas questões sócio-ambientais.

³ O PROHACAP – Programa Especial de Habilitação e Capacitação para professores Leigos da rede pública de ensino, criado pela *Fundação Universidade Federal de Rondônia* – Unir, visa possibilitar o acesso a cursos de licenciatura aos professores leigos da rede pública federal, estadual e municipal de ensino.

na formação docente a dimensão lúdica do professor; não limitando a compreensão desta a uma compreensão de técnicas instrumentais destinadas a criança. Ao contrário, o professor podendo perceber o prazer de brincar, o prazer do divertimento como uma característica de sua existência. Criador e construtor de situações lúdicas próprias. Ampliando seu repertório vivencial único e intransferível. Não se trata de reviver a infância novamente, isso não é possível. Trata-se de dar-se a alegria, o canto, o movimento, a suavidade, a competição, o exibicionismo, a disputa, o grito, o encontro, os encontros, o sorrir, o gargalhar, entre muitas outras emoções atribuídas injustamente como sendo própria da infância.

RESGATE DA DIMENSÃO HUMANA

A formação docente tem sido alvo de muitas considerações resultantes de inúmeras pesquisas a respeito da melhoria da qualidade de ensino ((Jornal da Educação, 2007), (Kuenzer, 1999), (Mello, 2000), (Dias & Lopes, 2003), (Marcelo, 1998), (Nunes, 2007)). Muito se fala sobre a necessidade de mudanças na ação didática, sobre metodologias específicas para o processo ensino-aprendizagem; abordam ainda a importância da auto-estima do professor nesse processo; discute-se a importância do relacionamento entre professor e aluno com ênfase na felicidade da sala de aula como fator determinante para superação dos problemas e dificuldades. Nesse sentido sugere-se que a sala de aula não possa mais ser marcada apenas pela relação autoritária advinda da escola tradicional, mas sim que a atividade docente compreenda o ensinar e o aprender como processo interdependente e que aconteça num ambiente de ludicidade.

Compreender a ação docente e modificá-la, se preciso, implica rever a partir do resgate da infância do professor, as contribuições e as repercussões levadas para a sala de aula. A criança que fomos uma vez resgatada, entendida, poderá ser um elemento chave para entender e compreender o professor que somos.

A Educação Escolar do professor, como a Educação Familiar, Religiosa, Política, etc., é fenômeno resultante de um processo de socialização civilizatória. Esse processo representa a história, escrevendo na prática do viver a existência humana. O humano configura-se e reconfigura-se ao longo do tempo na construção do estar na interconvivência com outros humanos. Fazemo-nos humanos quando desfrutamos da existência e presença histórica de outro humano.

Educar, processo dinâmico e polimorfo, assume diferentes configurações conforme a época e os grupos humanos envolvidos, os quais não são e não serão iguais em tempo nenhum. Da mesma forma, o que é agora, assume logo a seguir um novo sentido. A analogia que encontro para ilustrar essa idéia é aquela sobre a visão que temos ao girar um caleidoscópio: a cada movimento surge uma nova configuração. Podemos dizer que na Educação sua forma e estilo assumem um perfil mutante determinado pelos atores envolvidos na encenação de educar. Pais, professores, alunos, funcionários, especialistas e direção compõem o elenco da história humana da Educação Escolar. Conforme seus integrantes, a história da Educação Escolar assume um enredo de amor, ou comédia, ou drama, ou terror, ou suspense. Porém, qualquer que seja a história da Educação Escolar que se tenha passado, ou se esteja passando, uma certeza comum perpassa o processo civilizador da educação escolar, que é o 'humano' de cada um, vivenciando uma etapa de sua construção histórica.

É possível afirmar que na formação de professores, sua história escolar não estará dissociada das demais dimensões históricas. Seu brincar revelará todos esses aspectos. Brincar, como possibilidade de refletir sobre como o afeto, sentimento e sensações interagem com a aprendizagem dos professores e a partir de um conjunto de situações

(lúdicas) que permitam a eles experimentarem e expressarem um conjunto de características de sua personalidade, de seu estilo pessoal, profissional, de sua dimensão histórica.

Deste modo acreditamos possibilitar que a dimensão humana do professor manifeste-se. Os professores aos poucos compreendem uma dimensão tão essencial e especial que se não adormecida, nasce com o brincar. Vai se apropriando da dimensão lúdica desse mundo adulto-educador, com possibilidades de profundas transformações nas intervenções com seus alunos. É um projeto de construção de si - mesmo enquanto professores com um potencial lúdico ativado.

Nóvoa (1995) revela que nessas últimas décadas os professores têm passado momentos difíceis, ameaçados em uma não humanização do professor. Este mesmo autor relembra os estudos de Ball e Goodson e Woods explicitando a trajetórias de olhares em relação aos professores de ignorados, sem existência própria nos anos 60; acusados das desigualdades sociais nos anos 70; e de controle dos professores nos anos 80. Nessa análise evolutiva apresenta mais recentemente uma nova possibilidade de um olhar docente sobre sua vida e a pessoa do professor. Nesse mesmo caminho de reconhecer a passagem do professor como profissional ao professor como pessoa, (Goodson, 1995, p.67), enfático na valoração do estudo da história de vida dos professores, afirma a necessidade de se “assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articularmente”. Considero importante à narrativa dos professores quanto suas experiências (lúdicas) de vida, e de oportunizar a vivência destas atividades.

Na medida em que os professores investem nas próprias experiências lúdicas, investem no próprio ‘eu’ enquanto uma oportunidade de ensino próprio; eles podem também conceber uma prática profissional lúdica. É preciso, pois oportunizar essa comunicação, essa fala. É preciso que a voz que conta possa cantar, correr, girar, fantasiar, brincar. O professor oportunizado nessa experiência é o professor oportunizado no seu desenvolvimento real. Este enfoque na formação do professor o distancia do ‘prático’ da prática docente. É outro paradigma.

É preciso reconhecer que o professor é enquanto professor sua própria encarnação de tudo que vive, viveu, conhece, experimentou, sentiu. É, portanto um sujeito histórico e como tal sua identidade e representação estarão sempre juntas. Para Tardif e Raymond, (2000, p. 02), ajuda a compreender essa perspectiva quando afirma que:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros um professor, com sua cultura, seu éthos, suas idéias, suas funções, seus interesses etc.

Compreendo o professor com seus saberes. Saberes compreendidos como Tardif & Raymond (2000, p.04) “com um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.”.

Em Tardif e Raymond (2000), discute que o fator tempo é determinante na construção do saber profissional do professor. Assim é conveniente no contexto que tenho evidenciado da formação do professor em uma perspectiva lúdica, que o mesmo disponibilize o experienciar lúdico como possibilidade de reviver o que for significativo; ressignificar suas experiências lúdicas e aprender novos olhares, movimentos, sensações e todo tipo de oportunidade que o espaço-tempo da ludicidade oportuniza. Necessário se faz explicitar que na formação de professores, ao vivenciarem o brincar, não significa dizer que eles precisam viver a infância de outrora, apesar de registrar-se que em suas falas não é incomum escutarmos eles dizerem que “revivem” a sua infância; todavia o que ocorre é um

ressignificar do brincar, do divertir, do lazer experimentado na entrega do trabalho lúdico. Esse é o foco.

FORMAÇÃO DO LÚDICO COM PROFESSORES

Ao trabalhar o lúdico com os professores há grande possibilidade de promoverem junto às crianças uma possibilidade de estímulo a exploração criativa, porque foram os professores, também estimulados e explorados em sua criação. Isso será possível porque eles (os professores) também passaram pelos estímulos e exploraram suas criações. O lúdico por sua essência espontânea impele a criação

Acreditamos que a ampliação e a diversidade de experiências oferecidas às crianças lhes fornecem mais elementos para o seu processo de construção de conhecimento e para o desenvolvimento da sua imaginação, da sua capacidade criadora. Não deveríamos acreditar, também, que a experiência acumulada do professor está relacionada à sua imaginação, à sua capacidade de criar? Quando pensamos nos adultos vemos, quase sempre, sua criação como inspiração, como um dom que se tem ou não se tem. Não consideramos que a experiência cultural do adulto pode favorecer sua imaginação. E, provavelmente por isso, a contemplamos pouco nos cursos para educadores. Criação e ludicidade têm muitas semelhanças e são essenciais no processo de formação do ser humano (Andrade, 2003, p.03).

No trabalho realizado com formação de professores proporcionamos situações vivenciais onde os mesmos resgatem seu fazer lúdico pessoal e que possam estar inserindo o brincar em sua ação didática.

Levamos como hipótese que a vivência sistemática do professor com seu brincar pessoal e transpondo sua experiência para a conquista de um espaço lúdico em sua atividade didática estará oportunizando uma ação preventiva na saúde; contribuirá para o desenvolvimento global da criança e, portanto, contribuindo para o processo amplo em que se pode compreender a aprendizagem. Porém não é nessa linearidade que ocorre a experiência de implementar o lúdico na vida dos professores. É necessário antes que os professores desapeguem da idéia pragmática de aplicabilidade direta de tudo que brinca para serem repassados os seus alunos. É preciso que o professor desvincule da aplicabilidade técnica. É importante experienciar o divertimento, o acaso, a expressividade espontânea.

Com as vivências em ludicidade, oportunizado na formação de professores, constata-se um brincar infantilizado. Nesse comportamento, os professores em formação, se destroem 'brincando' de 'brincar'; diminuem-se e diminuem seu olhar para a criança.

É preciso tempo e troca. A pessoa do professor distante, engessada na prática está ameaçada. Ameaçada? Sim! Como se perceber; se ver diante da liberdade de trocas; encontros; exploração do espaço; do outro e dos objetos? Como não seguir uma trajetória confiável e previamente pensada e programada?

É importante destacar que esses professores têm uma história de crianças que 'trabalhavam'; que 'pajeavam' irmãos ou outras crianças; 'educação familiar distante' de trocas com os adultos; 'educação formal na escola de rigidez e treino'.

Outro aspecto comum da pessoa do professor em formação é o de muitas vezes só reconhecerem o brincar quando oportunizam um brinquedo para o filho ou cedem às exigências de um neto. E como já explicitado enquanto professor atribui significado didático ao uso do brincar para melhor ensinar um conteúdo.

O jogo, o brincar, o lúdico para o professor, representa de um modo amplo uma função didática. Não vivenciam o brincar pelo brincar, a dimensão do divertir-se sem o

necessário compromisso com o aprender. Está distanciada dos professores a idéia de que a ludicidade possa ser um modo de ser, de relacionar-se. Isso se aplicaria tanto para as relações entre pessoas como para o ensino e o aprender. É preciso conquistar o elemento de criação livre, a liberdade de expressão, o novo que permeiam a dimensão lúdica.

Os professores em formação se sentem muito ameaçados diante da oportunidade de livres, encontrarem uma expressão genuína mediado pelo professor e pelos colegas. É preciso tempo para arriscar-se. E é nesse sentido que oportunizo oficinas do lúdico. Nela brincamos. Construimos juntos o brincar. Os objetos (brinquedos) em determinadas circunstâncias estão ali, próximos. Não é o brinquedo a razão do encontro lúdico, se assim fosse deixaria de ser lúdico. Eles ali estão para intercambiar ou não, o que na imaginação floresce. A vivência garante o tempo de aproximação e aprofundamento com a dimensão lúdica.

Passado o drama inicial de se sentirem ameaçados diante do convite ao encontro do lúdico, permitem-se agora participar das oficinas lúdicas com outro comportamento. Eles estereotipam o que se propõem a fazer. Assim 'imitam' isso ou aquilo, 'fazem de conta que... ', 'infantilizam-se' nos contatos, e etc. Desse modo se lançam no terreno fértil da expressividade espontânea. É um caminho para expressão criativa. É preciso desculpar-lhes dos 'tropeços' dos primeiros passos. Brincando de modo convencional, como se representassem um papel vão conquistando a segurança de desfrutar do prazer de divertir-se, da liberdade de expressar-se, do lúdico.

O desdobramento final dos professores de lançar-se nas oficinas de brincar é o desabrochar-se. Os professores deixam o amálgama do adulto engessado para a fluidez de um adulto permissivo na expressividade livre, oportunizado pela ludicidade.

É importante ressaltar que ao referir-me ao brincar na formação de professores em uma dimensão lúdica, compreendo que sua práxis pedagógica se influencia pelo novo conceito 'experimentado'. Que o mesmo não representa uma sistematização de conteúdos e ou atividades lúdicas a serem dinamizadas. Antes, o que se propõe é uma ampliação no modo ser da pessoa do professor. Destaco a visão de D'Ávila (2006, p.18), pertinente para esse entendimento:

Em primeiro lugar precisamos diferenciar ludicidade de atividade lúdica: o centro da ludicidade, segundo a concepção que defendemos aqui, reside no que se vivencia de forma plena em cada momento. Ou seja, no ensino lúdico, significa ensinar um dado objeto de conhecimento na dança da dialética entre focalização e ampliação do olhar. Sem perder o foco do trabalho, entregar-se a ele. Muitas experiências de ensino em que se entremeiam atividades lúdicas deixam margem para uma dicotomia entre conteúdo curricular e ludicidade. A realização de atividades lúdicas na sala de aula não significa dizer que se está ensinando ludicamente, se este elemento aparece como acessório. O ensino lúdico é aquele em que se inserem conteúdos, métodos criativos e o enlevo em se ensinar e, principalmente, aprender.

A relação humana experimentada entre professor e aluno é sempre mais importante que o brincar e o brinquedo. Deste modo a relação que se estabelece entre o professor formador e o professor em formação se torna um laboratório fértil de possibilidades do lúdico, como base existencial construída. A relação construída com os professores nessa formação lúdica revela mudança comportamental e do próprio discurso sobre o brincar e a concepção de criança.

UMA EXPERIÊNCIA DE CONQUISTA DA FORMAÇÃO LÚDICA EM UM CONTEXTO DE PESQUISA⁴

O projeto *O IMPACTO DA CONSTRUÇÃO DO LÚDICO DO PROFESSOR E SUAS IMPLICAÇÕES NA ATIVIDADE DOCENTE* se propôs a elucidar se o lúdico na escola é uma conquista que ocorre na rotina docente de professores do ensino fundamental, bem como o modo como é oportunizada, e as implicações que podem ser atribuídas a esta prática.

O estudo ocorreu a partir da comparação dos diferentes impactos e implicações do lúdico com professores da Escola Estadual Tancredo Neves. Concomitante ao diagnóstico a ser levantado, proporcionamos situações vivenciais onde o professor de ensino fundamental, resgate seu fazer lúdico pessoal e que possa estar inserindo o brincar em sua ação didática. Levantamos como hipótese que a vivência sistemática do professor com seu brincar pessoal, pode ser transposto para a conquista de um espaço lúdico em sua atividade didática. Deste modo o professor estará oportunizando uma ação preventiva na saúde com seus alunos; contribuirá para o desenvolvimento global da criança e, portanto, contribuindo para o processo amplo em que se pode compreender a aprendizagem.

A primeira etapa do projeto consistiu em diagnosticar de que modo a ludicidade se faz presente e se processa na escola. Prosseguimos na compreensão do discurso do professor e seus alunos, em se verificar como o lúdico é compreendido no processo ensino aprendizagem.

Na segunda etapa consistiu em oportunizar através de oficinas lúdicas, para o professor, o revivenciar a dimensão lúdica, com muita brincadeira. Brincadeiras que obrigatoriamente representassem sensações de prazer; prazer que representassem alegria de fazer; de descobrir e descobrir-se. Deste modo, reconhecemos o lúdico determinado pelo brincar. Nessa fase do projeto seguiu resgatando um espaço e tempo, que outrora naturalmente as crianças de nossos antepassados tinham no campo, na rua, de brincar por brincar. Envolvidos na compreensão do modo como os professores reagem verbalmente, no uso dos brinquedos, nas conquistas relacionais, na exploração do espaço e do tempo. Para tanto, promovemos oficinas na escola e acompanhamentos individuais com os professores em uma ação interativa, onde a vivência e reflexões sobre sua história de vida pudessem ser contempladas no resgate dos registros das permissões e proibições do brincar instituído ao longo de suas vidas.

A terceira etapa de desenvolvimento do projeto consistiu na estimulação junto aos professores para implantação sistematizada do lúdico na escola. Assim, a importância do prazer do espaço destinado ao prazer do brincar na escola pode e deve ser resgatado pelo profissional de educação comprometido com o desenvolvimento biopsicossocial da criança. Nessa etapa do processo de compreensão do fazer pedagógico dos professores assistidos pelo projeto através das oficinas lúdicas, é o de planejar junto com eles as aulas destinadas ao lúdico na sala de aula. A etapa final do projeto consistiu em avaliar os resultados quanto a visão de mundo do professor no contexto educacional: como percebem o lúdico; que mudanças são compreendidas desde a primeira etapa diagnóstica; que resultados a sistematização das atividades, aliados as oficinas e intervenções lúdicas surgiram.

⁴ Apresento o resultado de pesquisa (PIBIC/CNPq) com professoras do ensino fundamental em uma escola Estadual do Município de Porto Velho. O resultado dessa pesquisa retrata a viabilidade de transformação do humano do professor a partir de vivência lúdica. O termômetro entre o relato dos professores está na confirmação de seus alunos registrado através de entrevistas antes e depois da realização das oficinas com suas professoras.

RESULTADOS

As professoras em sua primeira entrevista revelaram um discurso que não facilita a possibilidade de seus alunos poderem brincar. Esse brincar ao ser referenciado por elas é evidenciado como atividade prática, em espaço amplo como o pátio escolar, onde jogos e brincadeiras com grande movimentação são a tônica. Todavia verificamos a importância e aplicabilidade do brincar, o discurso das professoras em sua maioria relacionou com o processo de aprendizagem, evidenciando uma contradição, na medida em que os jogos e brincadeiras quando utilizados, de um modo geral com fins didáticos recaem dentro da sala de aula, não podendo então existir, jogos e brincadeiras de grande movimentação como 'piques' (pega-pega). O discurso das professoras retrata uma contradição entre expressar que oportunizam o brincar utilizando um tempo para deixar as crianças brincarem livremente no pátio (não especificam o que fazem) ou elas não desenvolvem nenhum tipo de atividade lúdica ou didática com o brincar.

Já seus alunos em sua primeira entrevista revelam que o espaço que mais gostam é a quadra para brincar, e o que menos gostam é a sala de aula. As crianças em sua maioria não reconhecem as professoras como aquela que brinca nos espaços abertos (como elas disseram). As crianças verificam que as professoras quando brincam, usam preferencialmente a sala. As crianças preferem seus pares do mesmo sexo para brincar. Não vêm na professora aquela que brinca. Quando a mesma participa das atividades lúdicas com a criança, a imagem dela é prazerosa para os alunos, revelando uma satisfação nesse tímido contato.

É possível constatar que essa avaliação diagnóstica entre professor e alunos há o interesse das professoras em revelar que há o brincar em sua atividade profissional, e que a mesma tem uma função didática. Os alunos por outro lado não confirmam o uso de um recurso lúdico na escolarização e nem há atividades de entretenimento e diversão no pátio, quadra ou outro espaço como os professores.

Após essa avaliação foram realizadas oficinas lúdicas com as professoras. Nelas as professoras puderam permitir-se ludicamente relacionar-se no grupo de professores. Uma cena de destaque que representa essa permissividade foi na realização final de uma vivência onde realizamos o aniversário desse professor que se permite brincar (todo o grupo em formação). Foi realizado como ocorre na maioria das festas de aniversário, bolo, refrigerante, salgado, chapeuzinho, etc.. No momento dos parabéns algumas professoras "extrapolam" o que convencionalmente não se faz colocando os dedos no bolo, atitude não usual entre adultos. Desculpabilizadas na 'traquinagem', riam, pulavam, lambuzavam umas as outras. Essa foi uma experiência que marcou de modo significativo o grupo. O grupo de professores se lança a espontaneidade e uma grande porta se abre para conquista da ludicidade em vivências posteriores. Outro aspecto de conquista era o de trazer os brinquedos preferidos para a oficina, e essa solicitação foi identificada e atendida. Não havia um leque grande de opções de brinquedos e jogos significativos para eles. Isso ainda esta relacionado as resistências de entrega ao trabalho, todavia no momento de brincar com os brinquedos que trouxeram, e com os das colegas na oficina, foi surpreendente. As professoras se envolveram de tal modo que não se verificava outra cena que não fosse risos, gritos, correria, introspecção em jogos de atenção, entre outros. O envolvimento foi total. Perdeu-se a noção do tempo e 'aquele espaço – sala de aula'. Outra oficina marcante foi o de rever os brinquedos alternativos de infância e construí-los. Essa oficina se destaca pela cooperação entre elas na realização de seus intentos. Um momento importante nessa vivência foi o uso do brinquedo construído para além do espaço onde estávamos. "Sem a autorização do professor (*o pesquisador*)" as professoras 'fugiram para o pátio para brincar. Essa conquista espontânea terá repercussões positivas no futuro com essas professoras e seus alunos quanto a exploração de novos espaços na escola. É de destacar também vários

relatos em que as professoras trazem cenas do cotidiano de seus alunos e agora já avaliam suas brincadeiras a partir do que experimentou e vivenciou como relevante sobre o brincar nas oficinas do projeto. Um exemplo contado é o dos alunos que jogava bola com a lata amassada de refrigerante no pátio da escola na hora do recreio e dissimulavam o jogo catando e jogando a lata no lixo diante do olhar do professor; voltando a jogar em seguida no afastamento desse professor. As professoras concluem que nunca puderam até esse momento (*das oficinas do projeto de pesquisa*) refletir o prazer das crianças presenciado por elas. Antes da oficina seriam percebidas como ato de insubordinação e por último, as professoras nas últimas oficinas se empenharam como um objetivo próprio delas, em se debruçar academicamente na tentativa de encontrar-mos um projeto de ludicidade para aquela escola.

Em avaliação posterior as oficinas com as professoras foram possíveis verificar que elas assumem no discurso que brincam com as crianças. O local preferido por elas é na prática a sala e o pátio e justificam essa escolha por se sentirem mais seguras e no controle. Há também uma nova abertura de um modo geral em acatar as idéias dos alunos quanto ao que brincarem. As professoras se utilizam agora das descrições dos jogos e explicações por eles solicitados no pátio em atividades formais na sala de aula. As professoras seguem ainda convictas de que o brincar é importante para a aprendizagem, não transpõem para perspectiva de uma dimensão lúdica.

Perguntado as professoras o que mudou após as oficinas lúdicas desenvolvidas, elas revelam:

- Passou a dar maior importância ao brincar;
- Ter maior disposição para brincar;
- Estabeleceu um horário fixo para brincar como é comum as outras disciplinas;
- Trabalha agora com objetivos no que se refere ao brincar para socializar (melhorando o respeito e tolerância para com o próximo);
- Passou a dar maior importância para o brincar por ser um agente facilitador da aprendizagem;
- Agora se sente mais a vontade para brincar.

Ao indagarmos que diferenças notam no desempenho escolar das crianças após terem participado efetivamente das oficinas lúdica, ela manifestam:

- Melhorou a aprendizagem com a aplicação dos jogos didáticos;
- Melhoraram a frequência dos alunos as aulas;
- Tornaram-se mais participativos durante as aulas;
- Melhorou a imagem da escola perante aos alunos, que agora a vêm como um lugar de lazer também;
- As aulas se tornaram mais alegres.

As conquistas experienciadas pelas professoras nas oficinas foram sentidas de modo significativo nos resultados apontados pelos alunos. São mudanças surpreendentes dos professores percebidas por seus alunos. O discurso dos alunos mudou de forma significativa. As professoras agora estão presentes nos jogos e brincadeiras tanto na sala de aula, pátio, quadra, e outros, revelando uma diversificação nas escolhas e disponibilidade para execução. Vemos que os alunos percebem as professoras por além do espaço da sala de aula. Do mesmo modo há uma diversidade de jogos e brincadeiras que não fica mais circunscrito a brincadeiras que se faz em sala de aula, há mais dinamismo e presença das professoras. Reconhecem agora a professora como aquela que brinca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dimensão lúdica! Dimensão do humano comprometida com a espontaneidade, a liberdade, a expressividade, a leveza, o brincar.

Não podemos adultos, professores afastarem-nos de uma condição de nossa natureza humana e cultural (Huizinga, 1996).

Toda construção historicamente construída de nossa existência pode ser reforçada nos elementos que nos engrandece como pode nascer para uma nova oportunidade. Criar experiências vivenciais na formação de professores é criar essa oportunidade. Oportunidade para uns professores, desajeitada para outros, assustador, outros ainda ridículos, outros infantis, outros engraçado, mas, ao final, com tempo e espaço garantido, uma nova configuração. Todas essas verdades sentidas se somam as novas, e mais novas, e mais novas, e mais novas possibilidades como o girar do caleidoscópio.

Vai se constituindo uma infinita possibilidade de criar e de 'criar-se'. Não é mágico, é lúdico. Precisa ser experimentado.

Uma vez conquistado essa oportunidade sem culpa de brincar, de expressar-se livre e alegremente com o outro, com os objetos, com o espaço, o professor em formação também conquista um novo modo de relacionar-se e trabalhar didaticamente com os alunos. Há um entendimento do processo ensino-aprendizagem de inclusão do aluno como humano no aprender. Ele o professor pode experimentar e viver essa possibilidade.

Por último é importante ressaltar que a dimensão lúdica patrocinada na formação de professores não compreende nem um tipo de panacéia que responda as diferentes demandas e dificuldades do processo ensino-aprendizagem. O que se procurou evidenciar nesse artigo é que não há nada que justifique se distanciar do que dá prazer. Aproximar-se da dimensão humana com um recurso da ludicidade, é oportunizar sabores, cheiros, movimento, calor, vida.

REFERÊNCIA

ANDRADE, C., (2003). *Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas: a formação lúdica do professor*. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/jbdd/tetxt5.htm>> Acesso em: 08 jan. 2008.

D'ÁVILA, C. M., (2006). Eclipse do lúdico. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 25, p. 15-25, jan./jun., 2006.

DIAS, R. E. e LOPES A. C., (2003). *Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo*. Educ. Soc. vol. 24 no.85. Campinas Dec. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302003000400004&script=sci_arttext&tln g=pt> Acesso em: 10 jan.2008.

GOODSON, I. F., (1995). Dar voz ao professor? As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal, p. 63 – 78.

HUIZINGA, J., (1996). *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva S.A.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, (2007). *Formação do professor é causa da baixa qualidade de ensino no Brasil*, Março/2007. Disponível em: <http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=161> Acesso em: 11 jan. 2008.

KUENZER, A. Z. (1999). *As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando*, Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dez.99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>> Acesso em: 11 jan. 2008.

MARCELO, C., (1998). *Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar*. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, N ° 9/ 1998. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf> Acesso em: 11 jan. 2008.

MELLO, G. N. (2000). *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical*. São Paulo: Perspec. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392000000100012&script=sci_arttext&tlng=> Acesso em: 08 jan. 2008.

NUNES, C. M. F., (2007). *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22_n74/a03v_2274.pdf> Acesso em: 11 jan. 2008.

NÓVOA, A., (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal, p. 11 – 30.

TARDIF, M & RAYMOND, D., (2000). *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educ. Soc. v.21 n.73, Campinas, dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 10 jan. 2008.