

A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Valéria Queiroz Furtado
Marilicia Witzler Antunes R. Palmieri
Tamires Pereira Carvalho*
Isadora Camargo Cardoso

Nas últimas décadas a educação infantil destinada a atender crianças de zero a seis anos de idade vem ganhando espaço nas discussões sobre a educação no Brasil. Inicialmente o atendimento a essa faixa etária era estritamente assistencialista, destinado a cuidados básicos, exercido por cuidadoras mal remuneradas e, em geral, com pouca ou nenhuma formação, cujos requisitos “profissionais” eram “gostar de criança” e ter conhecimentos advindos da maternagem.

Os avanços científicos em diferentes campos de estudo sobre o ser humano, e a divulgação de novas descobertas, forneceram subsídios para dar-se maior atenção ao papel das experiências da primeira infância no desenvolvimento do indivíduo, podendo ser consideradas decisivas na formação da identidade e no potencial de capacidades e habilidades a serem adquiridas posteriormente.

Mudanças nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, estabeleceram o vínculo entre o educar e o cuidar na educação infantil e determinaram a habilitação dos profissionais da educação pelos sistemas de ensino, numa constante associação entre teoria e prática, visando promover o desenvolvimento integral da criança. O acesso à educação infantil em creches e pré-escolas é fundamental para a garantia do desenvolvimento pleno da criança de até 6 anos. É nesse período que elas desenvolvem capacidades, habilidades e conhecimento que podem transformar de forma positiva sua vida.

Nesse contexto, a educação infantil de qualidade consiste em estabelecer as bases da personalidade, do desenvolvimento da inteligência, da afetividade e da socialização. Esses fatos determinaram um movimento de atenção à educação infantil e, por conseguinte, à formação dos educadores, no intuito de melhorar os serviços prestados, definir adequadamente os cargos e remunerá-los corretamente.

Nos debates recentes sobre a formação desses profissionais, o artigo 87 da LDB/96 dispunha que os anos de 1997 a 2007 consistiriam na Década da Educação. Durante esse período, todos os envolvidos com a educação infantil deveriam empreender esforços para se profissionalizar ou aprofundar sua qualificação, a fim de garantir sua inserção ou permanência nas instituições de atendimento à primeira infância, com formação mínima em curso específico de nível médio ou normal superior, além do incentivo à criação de programas de formação em serviço para atender à demanda daqueles que já atuavam em creches e pré-escolas.

Contudo, as pesquisas feitas pelo MEC indicam que, em 2010, dos 369.698 professores que atuavam na Educação Infantil, 48,1% possuíam curso superior completo, 50,6% possuíam ensino médio, e 1,3% possuíam ensino fundamental (Brasil, 1998). Estes dados mostram que apesar das exigências ainda há um número significativo de professores atuando na educação infantil no Brasil sem ter a formação adequada o que retrata a baixa qualidade na qual a educação infantil se encontra. Isto se dá pelo pouco investimento por parte do governo, principalmente na educação infantil.

Nesse cenário, a formação do educador se torna peça fundamental no intuito de garantir uma educação de qualidade. Considera-se que a função da educação infantil é promover o desenvolvimento global da criança e, para atender a essa finalidade, é indispensável considerar os conhecimentos que ela já possui ao mesmo tempo em que lhe são proporcionadas vivências expressivas, de exploração do mundo ao seu redor. Ao educador cabe reconhecer a criança como sujeito de direitos, com suas características individuais e potencialidades, que precisa de estímulos diversos para crescer criativa, confiante e autônoma.

O binômio cuidar-educar da educação infantil se alicerça numa concepção de criança como protagonista histórico, cidadão em desenvolvimento. Ao contrário de um ser passivo, à espera que o eduquem, é um sujeito que, em interação com outros sujeitos, busca sua própria construção e seu lugar no mundo. Ao relacionar-se com os outros, aprende e constrói conhecimentos. Esse ponto de vista requer uma série de transições: da instrução para a aprendizagem; de ser ensinado para ser co-construtor; da cultura de números, movida pelo mensurável, para uma cultura de significados, enraizada em um entendimento mais complexo de aprendizagem; de transmissão de conhecimentos para a interlocução, em que o educador

escuta, aponta caminhos, organiza ambientes e materiais e se desenvolve ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento da criança (Bondioli & Mantovani, 2002).

Dessa forma, entre outros aspectos fundamentais no processo educativo da criança, deve-se oferecer um espaço de aprendizagem onde ela possa se movimentar, manipular e visualizar os objetos, explorar o ambiente, interagir com outras crianças e com adultos e, igualmente, ter direito a ficar sozinha e brincar. Neste panorama, a atividade lúdica é vista como indispensável no contexto educacional e, indubitavelmente, no atendimento à primeira infância.

A ludicidade é, seguramente, uma das maneiras eficazes para o pleno desenvolvimento da criança, pois circunscreve a própria noção de infância. Enquanto se divertem, as crianças se conhecem, aprendem e descobrem o mundo. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil, “os jogos e as brincadeiras devem ser parte integrante do projeto pedagógico pois propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por representarem um desafio e provocarem o pensamento reflexivo da criança” (Brasil, 1998, p. 27).

Devido à influência que exerce no desenvolvimento infantil, o jogo pode ser utilizado como um recurso muito eficaz para a realização de atividades com fins educativos. A esse respeito, Kishimoto (1998) acrescenta que o jogo foi incluído no sistema educativo como um suporte para atividades destinadas a promover a aquisição de conhecimentos, conquistando um espaço definitivo na educação infantil. Para a autora, qualquer jogo traz benefícios para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, desde que respeitadas a natureza do ato lúdico, a liberdade e a manifestação da criança, pois, se essas condições forem garantidas, a função educativa subsidiará o desenvolvimento integral da criança.

De forma natural, pelas atividades lúdicas, a criança aprende a definir valores, formar juízos, fazer escolhas, e a linguagem torna-se mais rica por meio da aquisição de novas formas de expressão. É importante, no entanto, compreender que o uso de situações e objetos lúdicos deve ser mais que um jogo e menos que um trabalho (restrito); é necessário que haja equilíbrio entre esforço e prazer, instrução e diversão, educação e vida (Almeida, 1998, p. 61). Na brincadeira, as crianças enfrentam desafios e postulam questões do seu cotidiano,

levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhe são postos pelas pessoas e pela realidade com a quais interagem.

Para Kamii (2001), os professores que trabalham com exercícios formais defendem que as crianças devem aprender a fazer o trabalho duro e desagradável porque a vida não é feita somente de jogos e brincadeiras. A fragilidade desse tipo de argumento é notória em vários sentidos. Se nos detivermos no mais simples deles, constataremos que trabalho duro não é, necessariamente, sinônimo de desagradável e, por sua vez, nem sempre atividade lúdica equivale a pouco esforço e falta de dedicação, ou seja, o trabalho com jogos e brincadeiras, apesar do caráter de ludicidade que lhe é implícito, pode proporcionar prazer, aprendizagem e nem por isso deixar de exigir esforço.

As crianças estão na escola para aprender, no entanto, nos parece um paradoxo que nem todo o trabalho escolar produza aprendizagem e, em contrapartida, “é surpreendente como as crianças aprendem enquanto brincam” (Kamii, 2001, p. 171). Segundo Borba (2006), é possível relacionar ludicidade a aprendizagem, mediante jogos e situações lúdicas que propiciem a reflexão sobre conceitos matemáticos, lingüísticos e das demais esferas científicas. A autora assevera que, para uma atividade ser lúdica, é importante que permita a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte de quem brinca; do contrário, será apenas mais um exercício.

Diante de tais constatações é vital que profissionais de educação e de outros setores da sociedade civil, preocupados com as questões da infância, unam esforços em prol de resgatar o espaço que os jogos e as brincadeiras têm perdido. Assegurar este espaço à ludicidade é uma forma de possibilitar a interação, valorizar a cultura lúdica, promover o desenvolvimento integral e a aprendizagem, por meio das oportunidades e descobertas que ela proporciona.

A discussão sobre a formação lúdica do professor na educação infantil é uma preocupação que atualmente impulsiona um volume considerável de estudos e produções teóricas (Almeida, 1998; Araújo, 1992; Borba, 2006; Kamii, 2001; Kishimoto, 1998; Queiroz, Maciel & Branco, 2006).

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), faz-se necessária a realização de programas que contribuam para a qualificação destes profissionais, para que

uma educação de qualidade seja oferecida para a sociedade. Dessa forma, amplia-se o campo de conhecimento do educador, que irá construir novos saberes ou complementar aqueles que já possuíam (Brasil, 1998).

De acordo com Kramer (2002), o profissional de educação infantil deve assumir uma postura crítica frente às teorias que embasam sua atuação, rever e atualizar suas práticas, além de criar estratégias de ação que atendam aos princípios da educação infantil de qualidade.

A formação do educador infantil, além de necessária para se ofertar uma educação de qualidade, é imprescindível por ser um direito do educador, enquanto condição intrínseca ao seu desenvolvimento profissional. Contribuir para a formação do educador infantil é na verdade, implementar suas estratégias, promover discussões sobre os saberes que surgem da prática e, finalmente, incentivar a valorização deste profissional (Kramer, 2002).

Ao se proporem alternativas que contribuam com a qualificação profissional, deve-se valorizar os conhecimentos teóricos e a experiência profissional dos educadores infantis. Pretende-se, então, fomentar o educador-investigador, capaz de rever e avaliar sua prática, dando-lhe novos significados, compreender e enfrentar as dificuldades no seu dia-a-dia no contexto escolar (Brasil, 1998). A formação de educadores deve portanto ser entendida como um *continuun*, ou um processo de desenvolvimento para a vida toda, pelo qual o educador constrói, por meio da atualização, seu conhecimento profissional, de forma idiossincrática e processual, incorporando uma dimensão analítica aos conhecimentos de caráter técnico.

Os conhecimentos adquiridos pelo educador, proporcionados por uma formação de qualidade e pela produção de novos conhecimentos por meio da pesquisa, o ajudam na elaboração de dispositivos e de metodologias adequadas para cada faixa etária que levem em conta a identificação das características esperadas, o conhecimento das potencialidades e limitações, o respeito ao ritmo de desenvolvimento de cada criança, de modo a preparar adequadamente o ambiente, as experiências e os estímulos, proporcionando atividades prazerosas que favoreçam o desenvolvimento infantil e possam prevenir dificuldades de aprendizagem e distúrbios do desenvolvimento.

Trabalhos originados de pesquisa devem permitir instrumentalizar o atendimento às instituições de educação infantil, e também atuar no reforço à conscientização de profissionais

da educação sobre a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento e aprendizagem infantil.

A atividade lúdica enquanto uma ação mediada pelo contexto sociocultural é um recurso educativo fundamental para o pleno desenvolvimento da criança, pois circunscreve a própria noção de infância. Enquanto se diverte, sozinha ou em pares, a criança vivencia o lúdico, descobre-se a si mesma, apreende a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo (Queiroz, Maciel & Branco, 2006).

Compreender o dinamismo das práticas educativas e pedagógicas em suas relações com o processo de formação dos educadores infantis que as constituem, e nelas se constituem no dia-a-dia das instituições educativas, exige a adoção de uma perspectiva comprometida com a emergência de novas formas de ação. Por isto, o presente trabalho se apóia nas contribuições do sociocultural construtivismo que elabora suas construções teóricas a partir de importantes concepções que tem enfatizado as interações sociais como base fundamental para o desenvolvimento humano (Valsiner, 1998, 2000, 2001). Esta perspectiva inscreve-se no contexto mais amplo das abordagens socioculturais (Rogoff, 2005; Wertsch, 1998), entretanto, valoriza igualmente a participação *ativa* do indivíduo na construção de seu processo de desenvolvimento sob a influência dos mecanismos de canalização cultural, os quais definem os limites físicos e semióticos que orientam a trajetória desenvolvimental do sujeito (Branco & Mettel, 1995; Valsiner, 1998). Dentro deste contexto teórico é que inserimos o brincar entendido enquanto uma ação mediada pelo contexto sociocultural, onde a criança constrói novos significados sobre a função dos objetos e da sua participação em certas brincadeiras. É através da brincadeira que a criança vivencia o lúdico e descobre-se a si mesma, apreende a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo (Queiroz et al, 2006).

Objetivo

Levando em consideração esses aspectos, o presente estudo objetivou verificar, junto aos professores que atuam em duas instituições filantrópicas de educação infantil da rede de ensino de Londrina, como avaliam sua formação lúdica, se estão preparados/orientados a utilizar o lúdico como recurso pedagógico e qual a importância que atribuem ao brincar.

Método

Este trabalho refere-se a uma parte do projeto de pesquisa “Aprender Brincando: um estudo do potencial e da relevância da ludicidade na formação do educador infantil de instituições filantrópicas e da rede pública de ensino de Londrina-PR” coordenado pela Profa. Dra. Valéria Queiroz Furtado.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, a qual pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Para Oliveira (2007) esse procedimento visa buscar informações para explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa.

Segundo Oliveira (2007) as abordagens qualitativas facilitam a descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, bem como compreender determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos.

Participantes

Participaram da presente pesquisa 9 educadoras infantis provenientes de dois centros de educação infantil. A pesquisa incluiu: entrevista com as educadoras por meio de um roteiro semi-estruturado. Todas as participantes eram do sexo feminino, com idades variando entre 20 e 49 anos

No que se refere à formação das educadoras entrevistadas, 5 ainda não haviam concluído o curso de graduação. As demais haviam se graduado em pedagogia, e uma única professora havia concluído a especialização.

Verificou-se que o tempo de trabalho na instituição variava de um a cinco anos.

Local

Das duas etapas que compõem a pesquisa, a primeira foi desenvolvida na Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Psicologia Social e Institucional, sala de pós-graduação. A segunda etapa foi desenvolvida nas instituições dos participantes da pesquisa.

Materiais

Para a execução do trabalho foram utilizados os seguintes materiais: a) Roteiro de entrevista semi-estruturado b) computador com editor de texto; d) gravador.

Procedimentos

Para que a pesquisa fosse realizada foi feito inicialmente um contato com as duas instituições filantrópicas de educação infantil, a fim de esclarecer sobre o objetivo do projeto e fazer o convite aos educadores para participarem da pesquisa.

Após a assinatura do consentimento pós-esclarecido iniciou-se a realização das entrevistas. Por meio das gravações de áudio, as entrevistas foram transcritas individualmente. As respostas foram analisadas qualitativamente através da análise do conteúdo, que visa buscar informações para explicar em profundidade o significado e as características de cada resposta e contexto em que se encontra o objeto de pesquisa (Oliveira, 2007).

Resultados e discussão

O presente tópico visa descrever e analisar os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com as professoras dos dois centros de educação infantil. Para tanto os resultados aqui apontados foram organizados em três subitens: (1) formação lúdica do educador; (2) conceituando o brincar (3) importância do brincar na educação infantil

Formação lúdica do educador

A fim de investigar a formação lúdica das professoras entrevistadas, foi perguntado a elas se durante o processo de formação cursaram alguma disciplina cujo tema ludicidade tenha sido abordado e como avaliavam sua formação lúdica.

Segundo as educadoras, embora o tema ludicidade tenha sido abordado durante a graduação, não houve uma disciplina específica cujo tema tenha sido tratado, ele foi discutido superficialmente em outras disciplinas, impossibilitando o aprofundamento e a experiência prática. Os resultados obtidos revelaram que as educadoras possuíam pouco conhecimento sobre educação lúdica, e que o mesmo era insuficiente para o trabalho prático que realizavam na instituição de educação infantil.

Os dados também evidenciaram que as educadoras avaliaram sua formação como insuficiente para conduzir a prática pedagógica. Nota-se que há um distanciamento entre a fundamentação teórica e a parte prática na formação lúdica das educadoras, o que dificulta a ação pedagógica, o planejamento das atividades e a avaliação dessas mesmas atividades desenvolvidas com os alunos.

Estes dados corroboram com os estudos realizados por Kramer (2007), de acordo com a autora há uma dissociação entre a prática e a teoria nos cursos de formação, o que os torna distantes da realidade vivenciada em sala de aula pelos professores.

Segundo Mezzomo (2003) atualmente a formação inicial dos docentes não abrange o lúdico de forma clara e detalhada, ou seja, não prepara o profissional para utilizar a ludicidade em sua prática e possibilitar à criança atividades prazerosas que possibilitem o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Há de se pensar se os professores da educação infantil concluem a formação inicial aptos a utilizar a ludicidade e, se não concluem, há cursos de formação continuada suficiente para aprimorar o conhecimento destes profissionais? O autor também propõe que os professores que se deparam com dúvidas sobre o tema ludicidade, em decorrência de uma formação acadêmica falha, baseada principalmente no conhecimento vivencial de sua infância, que reconheçam o real significado do lúdico e suas possibilidades na construção dos conhecimentos e busquem uma formação sólida e efetiva.

A este respeito Gatti (2009) afirma que a formação dos professores que atuam na educação infantil ainda é falha. Estes dados podem ser evidenciados por meio da análise de currículos e ementas de disciplinas de cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia, onde ocorre a formação de professores do ensino fundamental e da educação infantil. Entre as conclusões do estudo o autor destaca que os conteúdos das disciplinas a serem ensinados na educação básica são tratados esporadicamente nos cursos de formação, e, na maioria dos cursos analisados, são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes.

Conceituando o brincar

Visto que as professoras consideraram a formação lúdica adquirida na graduação insuficiente para a prática pedagógica, buscou-se identificar como as educadoras conceituam o brincar.

Pode-se constatar que grande parte das entrevistadas definiu o brincar afirmando ser a forma que a criança encontra para se expressar e aprender. Em contrapartida, as demais educadoras definiram o brincar como “algo próprio da criança”, “é sua essência”. Se por um lado algumas educadoras definem o brincar enfatizando o caráter pedagógico para as demais o brincar está associado apenas à espontaneidade e lazer.

Estes dados retratam a visão que historicamente vem sendo erroneamente difundida, duas situações extremas onde o brincar ou é um mero espaço para recreação ou é um local de alfabetização.

Segundo Rocha (2009) apesar da brincadeira produzir resultados positivos, ainda é vista como complicada por alguns profissionais da área, para muitos ela possui um enquadre espontaneísta e não de aprendizagem. Segundo este mesmo autor muitos professores resistem à utilização de jogos e brincadeiras por relacionarem ao ócio.

Kishimoto (2001) diz que as brincadeiras livres são vistas por alguns professores como descanso das atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração da criança, o que dificulta justificá-las como parte do projeto pedagógico da escola, segundo outras professoras as brincadeiras se relacionam ao movimento à bagunça, portanto, adotam atitudes como obrigar as crianças a cantarem sentadas na cadeira.

A visão equivocada sobre o brincar não está relacionada apenas ao desconhecimento de seus benefícios, mas também ao fato de ser uma atividade dinâmica e prática onde os alunos podem agitar-se ainda que estejam concentrados e aprendendo. O brincar também é visto pela sociedade como atividade de diversão não ligada ao aprendizado e ao trabalho, é por isso que se faz necessário frisar sua importância e seu verdadeiro significado.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (Brasil, 1998), os jogos e as brincadeiras devem fazer parte do projeto pedagógico da escola, pois propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por representarem um desafio e provocarem o pensamento reflexivo da criança.

Importância do Brincar na Educação Infantil

Ainda com relação ao brincar, buscou-se verificar qual o entendimento das educadoras sobre a importância do brincar para a educação infantil. De acordo com os resultados apresentados, a maioria das professoras entrevistadas afirmou que o brincar é importante na educação infantil por possibilitar a aprendizagem, uma vez que as crianças aprendem mais através da brincadeira.

Além da aprendizagem, o brincar também foi citado por 2 educadoras como importante para o desenvolvimento global das crianças, além de ser para os professores um importante instrumento de avaliação do desenvolvimento da criança.

Dessa forma, a compreensão dos educadores a respeito da importância da brincadeira está relacionada, em sua maioria à aprendizagem. O brincar apenas pelo prazer de brincar é subjugado, e sua importância para o desenvolvimento aparece em segundo plano, como menos importante do que a aprendizagem dos conteúdos.

Segundo afirma Borba (2007) muitas propostas sugerem o brincar como instrumento para ensino, mas é preciso cuidar para que o caráter prazeroso do brincar não seja eliminado ao ser utilizado para a aprendizagem. Do contrário, a atividade perde seu caráter lúdico e passa a ser apenas mais um exercício didático (Borba, 2007).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a brincadeira é um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças.

Assim, a brincadeira é cada vez mais entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo (Branco & Maciel, 2005).

Nesse sentido, faz-se necessário envolver o fenômeno lúdico no processo de aprendizagem enquanto elemento vital na construção do conhecimento pelos educandos, isto é, conhecer como a criança apreende o mundo nas investigações que realiza por meio das mais diversas brincadeiras e, com isso, continua a descobrir como intervir para que ela alcance o pleno desenvolvimento de suas capacidades, nos âmbitos cognitivo, social, psicomotor e emocional. O brincar propicia aprendizagens imprescindíveis à criança. Ao

mesmo tempo em que brinca, ela desenvolve sua ação e seu pensamento, desenvolve sua autonomia, compreende as regras sociais e constrói significados acerca do mundo.

Conclusão

Os resultados obtidos no presente trabalho revelaram que as educadoras possuíam pouco conhecimento sobre educação lúdica, e que o mesmo era insuficiente para o trabalho prático que elas realizavam na instituição de educação infantil.

Neste sentido, também foi possível identificar que devido ao distanciamento entre a teoria e a prática, as professoras não assumiam uma postura crítica frente às teorias que embasavam sua atuação, não conheciam o potencial do brincar no desenvolvimento das crianças e não o empregavam de maneira educativa.

Estas constatações evidenciaram a falha no processo de formação das educadoras, pois se entende que é necessário haver coerência entre a formação de educadores e a prática que se pretende implantar em sala de aula.

Além disso, foi possível constatar que as educadoras avaliavam sua formação lúdica como insuficiente para conduzir a prática pedagógica, uma vez que a formação era pautada na teoria e as privavam da parte prática, o que as levavam a buscar cursos que complementassem essa formação.

No que se refere à importância da brincadeira no desenvolvimento infantil foi possível identificar, que boa parte das educadoras enfatizou sua utilização como recurso para aprendizagem de conteúdos, definindo-o como tal. Embora o ato de brincar possa estar associado à aprendizagem, nem toda atividade de brincadeira está necessariamente ligada à aprendizagem de algum conteúdo específico.

Portanto, pode-se constatar que, para a maioria das professoras a importância do brincar para a educação residia em sua capacidade de facilitar o processo de ensino/aprendizagem. Porém, ao enfatizar tal propriedade das atividades lúdicas, revelou-se uma compreensão do brincar apenas como um recurso pedagógico.

Sendo assim, dicotomizam as atividades lúdicas do contexto educativo pelo pressuposto de que o prazer e a satisfação existentes nas atividades livres não podem coexistir com a seriedade e concentração necessárias à ‘verdadeira’ aprendizagem.

Estas constatações evidenciam a falha no processo de formação das educadoras. De acordo com a perspectiva sociocultural construtivista, literatura que embasa este trabalho, o papel do professor, enquanto adulto mais experiente, é, pois, o de “estimular brincadeiras, ordenar o espaço interno e externo da escola, facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário, e os demais elementos da sala de aula” (Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p. 176). Por outro lado, ele pode, também, intervir no sentido de orientar a brincadeira, tomando o cuidado para que a sua intervenção não se configure como um direcionamento: deve apenas dar indícios, “incitações”, e deixar a decisão de engajar-se na atividade para as crianças (Queiroz, Maciel & Branco, 2006).

O professor pode criar situações nas quais o brincar aconteça, incentivando o desenvolvimento de várias habilidades sociais no aluno, assim como o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, etc. Ou seja, através de um simples jogo, o educador infantil pode instigar situações de extrema importância no desenvolvimento individual da criança, oferecendo à ela uma oportunidade de aprender e se desenvolver de maneira harmoniosa e agradável.

Entende-se que é necessário haver coerência entre a formação de educadores e a prática que se pretende implantar em sala de aula. Sendo assim, o resultado da pesquisa mostra até o momento, que esta falha afeta diretamente a qualidade de ensino.

É preciso criar mecanismos que estimulem e garantam a formação continuada aos professores, a fim de que se mantenham também como seres em desenvolvimento e que tragam consigo uma história pessoal e institucional, marcada por experiências e saberes importantes como ponto de partida na construção de novos conhecimentos e concepções.

Referências

- Almeida, P.N. (1998). *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola.
- Aragão, M., & Kreutz, L. (2010, janeiro/abril). História da Educação. *Conjectura*, 15(1).
- Araújo, V.C. (1992). *O jogo no contexto da educação psicomotora*. São Paulo: Cortez.

Bondioli, A., & Mantovani, S. (2002). *Manual de educação infantil – de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: ArtMed.

Borba, A. M. (2006) O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE/Estação Gráfica.

Branco, A., & Mettel, T. P. L. (1995). O processo de canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 13-22.

Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC.

Kami, C., & Devries, R. (2001). *Jogos em grupo na educação infantil: Implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural.

Kishimoto, T.M. (Org.). (1998). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.

Kishimoto, T. M. (2001). *Jogos infantis: O jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes.

Kramer, S. (2002). Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In

Machado, M. L. A. (Org), *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez.

Kramer, S. (2007). Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: Machado, M. L. A. (Org), *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez.

Mezzomo, L. M. S. (2003). *Aprender brincando: o jogo do conhecimento*. Dissertação Mestrado em Educação. PUCRS - Faculdade de Educação, Porto Alegre.

Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes.

Palmieri, M. W. A., & Branco, A. U. (2007, julho/dezembro). Educação Infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)* 189-198, v. II, n. 2.

Queiroz, N. N., Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). *Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um olhar sociocultural construtivista*. Brasília: Paidéia, 16(34), 169-179.

Rocha, M. S. P. M. L. (2009). A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 203-212.

Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed.

Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach to personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. London: Sage.

Valsiner, J. (2001). *Comparative study of human cultural development*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Vigotski, L. S. (2008, junho). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, ISSN: 1808-6535, 23-36.

Vigotski, L. S. (2009) Criação e imaginação. In: _____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática.

Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

EIXO TEMÁTICO: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO