

KATIUCIA E SILVA

**EVIDÊNCIAS DA LUDICIDADE NA FORMAÇÃO
DOCENTE A PARTIR DOS PROJETOS POLÍTICOS
PEDAGÓGICOS**



KATIUCIA E SILVA

EVIDÊNCIAS DA LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”, para obtenção do título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, área de Concentração de Gestão e Políticas Educacionais, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade.

Silva, Katiucia e

Evidências da ludicidade na formação docente a partir dos projetos políticos pedagógicos / Katiucia e Silva. -- Franca, 2022

144 f.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca

Orientadora: Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade

1. Ludicidade. 2. Educação Infantil. 3. Brincar. 4. Lúdico. 5. Bricadeiras. Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Pedagogia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

KATIUCIA E SILVA

**EVIDÊNCIAS DA LUDICIDADE NA FORMAÇÃO
DOCENTE A PARTIR DOS PROJETOS POLÍTICOS
PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”, para obtenção do título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, área de Concentração de Gestão e Políticas Educacionais, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a. Dr^a. Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus Franca/SP

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Maria Madalena Gracioli

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus Franca/SP

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Maévi Anabel Nono

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus São José do Rio Preto/SP

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
UNESP – Câmpus de Franca

Dedico essa pesquisa aos meus familiares que me incentivaram e sempre acreditaram em mim, especialmente aos meus pais que me entusiasmaram na busca pelo conhecimento.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida, pelo discernimento de buscar na educação um caminho melhor.

À minha família e especialmente aos meus pais pela oportunidade e incentivo aos estudos.

À minha irmã e as minhas sobrinhas que sempre acreditaram no meu potencial. Ao meu sobrinho Luiz Otávio.

À Profa. Dra. Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade pela orientação e aprendizagem, especialmente pelo momento que está pesquisa foi desenvolvida, em período pandêmico e de sobrevivência.

Às professoras Dra. Maévi Anabel Nono e Dra. Maria Madalena Gracioli, obrigada pelas orientações e contribuições a minha pesquisa.

Enfim a todos que me incentivaram e acreditaram no meu potencial.

SILVA, Katiucia e. **EVIDÊNCIAS DA LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS**. Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, set, 2022.

RESUMO

A presente pesquisa busca investigar os fundamentos e concepções sobre a ludicidade na formação inicial dos professores, a partir dos projetos políticos pedagógicos do curso de Pedagogia. Segundo a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, o brincar é um dos eixos fundantes da elaboração das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, por este motivo o futuro professor deve ter em sua formação conhecimentos científicos e epistemológicos para que possa efetivar a ludicidade em seu campo de atuação. Através da Metodologia qualitativa, o procedimento utilizado foi a pesquisa documental em três (3) Instituições de Ensino Superior (IES), duas (2) públicas e uma privada (1) do sudoeste paulista. A coleta de dados foi através dos projetos políticos pedagógicos do curso de Pedagogia, bem como a grade curricular e ementa dos respectivos cursos, disponibilizados nos sites das IES de forma online para consulta pública. A fundamentação teórica foi baseada em autores como Friedmann, Kramer, Vygotski, Kishimoto e em documentos normativos, diretrizes e pareceres como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). O resultado da pesquisa apontou que o brincar, os jogos e as brincadeiras são conteúdos presentes na formação inicial do docente, porém a ludicidade ainda não é evidenciada como um componente de estudo que conduza a compreensão e definição deste termo como um estado interno do indivíduo de integração mente e corpo e, um recurso pedagógico capaz de possibilitar situações e aprendizagem por meio de atividades prazerosas, onde as concepções dos sujeitos sejam passíveis de transformação por meio da interação, da experiência, da releitura e entre outras situações advindas de um estado lúdico.

Palavras-Chave: Ludicidade; Educação Infantil; Formação Docente; Projeto Político Pedagógico; Pedagogia.

Silva, Katiucia e. **Evidence of playfulness in the teacher education based on political-pedagogic projects.** Postgraduate Program in Planning and Analysis of Public Policies, Faculty of Human and Social Sciences, São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, Sep, 2022.

ABSTRACT

The present research seeks to investigate the foundations and conceptions about ludicity in the initial formation of teachers, from the pedagogical political projects of the Pedagogy course. According to Resolution nº 5, of December 17, 2009, playing is one of the founding axes of the elaboration of pedagogical proposals of early childhood education institutions, for this reason, future teachers must have scientific and epistemological knowledge in their training so that they can effectively implement ludicity in their field of action. Through the qualitative methodology, the procedure used was the documentary research in three (3) Higher Education Institutions (HEIs), two (2) public and one private (1) in the southwest of São Paulo. Data collection was through the pedagogical political projects of the Pedagogy course, as well as the curriculum and syllabus of the respective courses, made available on the websites of the HEIs online for public consultation. The theoretical foundation was based on authors such as Friedmann, Kramer, Vygotski, Kishimoto and normative documents, guidelines and opinions such as the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (2010) and the National Common Curricular Base (2018). The result of the research pointed out that playing, games and games are contents present in the initial training of teachers, but playfulness is not yet evidenced as a study component that leads to the understanding and definition of this term as an internal state of the individual of mind and body integration and, a pedagogical resource capable of enabling situations and learning through pleasurable activities, where the subjects' conceptions are subject to transformation through interaction, experience, rereading and among other situations arising from a ludic state.

Key words: Playfulness; Child education; Teacher Training; Pedagogical Political Project; Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Núcleos de Estudos	76
Quadro 2: Objetivo Geral e específico IES 1	82
Quadro 3: Objetivo geral e específico IES 2	85
Quadro 4: Objetivo Geral e específico IES 3	86
Quadro 5 - Informações Básicas do Currículo	88
Quadro 6- Perfil Esperado	91
Quadro 7: Disciplinas IES 1	98
Quadro 8: Disciplinas IES 2	100
Quadro 9: Disciplinas IES 3	101
Quadro 10: Disciplinas optativas e aprofundamento de estudos	106
Quadro 11: Formação teórica- prática	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

CNE/CES- Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IES - Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU- Organização das Nações Unidas

PPP(s)- Projetos Políticos Pedagógicos

PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores a Educação Básica

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PNPI- Plano Nacional da Primeira Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. A FORMAÇÃO DOCENTE E A LUDICIDADE.....	17
2.1 Apontamentos sobre a história da formação docente no Brasil.....	21
3. AS LEGISLAÇÕES E DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX.....	29
3.1 A formação lúdica do professor no contexto da formação docente.....	37
3.2 Formação lúdica do professor: concepções do brincar, cultura lúdica e ludicidade....	42
4 O BRINCAR: seus fundamentos legais, sociológicos, psicológicos e pedagógicos..	46
4.1 O brincar no âmbito das legislações.....	49
4.2 O brincar sob o olhar da Sociologia e da Psicologia.....	55
4.3 O brincar e sua ação pedagógica.....	63
5 A PESQUISA.....	66
5.1 Percurso Metodológico.....	66
5.1.1 Procedimento de Coleta de dados.....	69
5.2 Análise e discussão dos dados.....	71
5.2.1 Caracterização das IES.....	73
5.2.2 Apresentação dos PPP das IES: aspectos históricos, legais e pedagógicos.....	73
5.2.2.1 Conhecendo o Projeto Político Pedagógico, IES 1 (2017).....	78
5.2.2.2 Conhecendo o Projeto Político Pedagógico, IES 2 (2007)- termo de adequação do PPP (2015).....	82
5.2.2.3 Conhecendo o Projeto Político Pedagógico, IES 3 (2017).....	85
5.3 Perfil Profissional	90
5.4 A ludicidade na organização curricular.....	95
5.4.1 A organização curricular da IES 1, disciplinas que remetem a Educação Infantil e ao brincar.....	98
5.4.2 A organização curricular da IES 2, disciplinas que remetem a Educação Infantil e ao brincar.....	100
5.4.3 A organização curricular da IES 3, disciplinas que remetem a Educação Infantil e ao brincar.....	101
5.4.4 Disciplinas optativas/ livres / Aprofundamento de estudos- educação infantil – brincar – lúdico.....	105

5.4.5 Formação teórica- prática.....	107
5.5 Evidências do brincar e da ludicidade na formação inicial do professor das IES pesquisadas.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICE A – TCLE.....	125
APÊNDICE B – TCLE.....	126
ANEXO A – DECLARAÇÕES.....	127
ANEXO B – PARECER CONSUSBTANCIADO DO CEP.....	130
ANEXO C – GRADE CURRICULAR	133
ANEXO D- PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	140

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial dos professores é um tema historicamente debatido por ser considerado como uma das possibilidades de melhorias na qualidade da educação, com reflexos econômicos e sociais, além do mais os investimentos na educação superior trazem impactos significativos na educação básica e também nos índices de desenvolvimento do país (BRASIL, 2014).

Desta forma, a investigação da formação inicial dos professores é necessária, pois contribui com os estudos e pesquisas da área e fundamenta-se nas políticas públicas educacionais, pautando-se em diretrizes curriculares que buscam atualizar e contemplar a elaboração de projetos políticos pedagógicos que favoreçam uma formação adequada dos futuros professores.

Especialmente observa-se na formação inicial de professores da educação básica, uma constância nas revisões e formulações dos currículos, para que durante a formação seja oferecido conteúdos teóricos e práticos pertinentes ao campo de atuação, para que assim depois de formados os professores sejam capazes de uma prática docente coerente com as políticas educacionais, expressas em documentos legais e normativos, como exemplo: a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação básica (2020).

As Instituições de Ensino Superior do curso de Pedagogia organizam seus currículos seguindo as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação (2006) e suas atualizações, o que justifica o interesse pela pesquisa em investigar como a ludicidade aparece na formação inicial dos professores, levando em consideração a autonomia das instituições na elaboração de seus projetos pedagógicos.

Busca-se investigar nos documentos dos cursos de Pedagogia os conteúdos teóricos e práticos sobre a ludicidade, proporcionados ao longo da graduação para as práticas pedagógicas de forma prazerosa e lúdicas fundamentadas em conhecimentos científicos. Isto porque, espera-se também que os cursos de Pedagogia formem profissionais que atendem os pressupostos básicos que regem tanto as políticas de educação básica como as Diretrizes Nacionais Curriculares (2006).

No contexto educacional de educação básica, os professores podem ser considerados agentes fundamentais na execução de políticas públicas, pois se espera que através de suas práticas pedagógicas sejam efetivadas as diretrizes estabelecidas nos documentos normativos e legislação. Estes documentos nada mais são do que normas que

buscam organizar as propostas curriculares de acordo com as políticas públicas, a fim de melhorias na educação básica e também superior.

Por meio das políticas educacionais são viabilizadas as diretrizes, os programas e os projetos como suporte aos direitos dos indivíduos, estabelecidos na legislação nacional, bem como em documentos internacionais.

Assim, o tema formação de professores se relaciona com a temática da ludicidade, por ser considerada como um direito assegurado em documentos e legislações internacionais e nacionais, e nas políticas públicas para infância que estabelece em suas bases pedagógicas o brincar como eixo fundante da educação infantil. A ludicidade ainda é um termo novo e observado nas práticas pedagógicas restritas ao brincar.

As atuais políticas públicas para educação infantil destacam a necessidade de fortalecer e criar espaços para favorecer competências e habilidades das crianças através do brincar, possibilitando assim situações de interação, ressignificação, desenvolvimento emocional- cognitivo- físico e motor.

Apesar do currículo do curso de Pedagogia se modificar para atender as mudanças nas políticas educacionais, é necessário compreender também, se a formação inicial favorece aos futuros professores reconhecerem a ludicidade e o brincar como direito das crianças, assegurando-o como eixo fundante nas práticas pedagógicas das instituições de educação infantil.

A compreensão sobre a ludicidade ultrapassa o âmbito da formação docente e torna-se objeto de pesquisa no campo científico, um tema pesquisado cientificamente tornar-se relevante, seus resultados contribuem para agregar conhecimento, repensar ou transformar até então o que se sabia sobre o assunto.

Por isso, inicialmente em uma pesquisa é importante que se realize busca e organização das informações sobre a temática pesquisada, para então a partir deste saber confrontar e/ou gerar um novo conhecimento sobre a temática.

Pensando na organização da pesquisa foi realizado uma busca e seleção com as palavras-chaves ludicidade, brincar, brincadeira, lúdico, jogos, educação infantil em plataformas científicas e acadêmicas, como Capes, Science e Scielo a fim de evidenciar as principais pesquisas relevantes sobre o tema pesquisado.

A busca e seleção aconteceram em teses, dissertações e artigos que contemplam as palavras-chaves citadas acima relacionadas à ludicidade, o critério adotado foi uma pesquisa ampla e geral a partir da ideia de verificar se é um tema bastante pesquisado e suas evidências.

Na plataforma Capes na busca em acervos foram encontrados 1011 resultados com o tema ludicidade, para refinar a pesquisa foram utilizados os termos ludicidade e educação, o resultado foi 753 entre eles artigos, dissertações e atas de congresso, de modo geral os assuntos que mais se destacam e relacionam são: educação infantil e pedagogia.

A maior parte de publicações com títulos sobre ludicidade estão na Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, Qualis A2 em Educação (2017/2018), o que confirma a informação relatada acima que o tema ludicidade em grande parte dos estudos estão diretamente ligados a educação, em especial a etapa da educação infantil.

Outro ponto de destaque na plataforma da Capes sobre a temática é o idioma, o qual apresenta maiores números de periódicos é o idioma inglês, seguido do português, este resultado revela os países com maior interesse no tema com pesquisas e publicações sobre a ludicidade.

Na Scielo outra plataforma de publicações de periódicos científicos foi possível levantar mais dados e informações sobre ludicidade, de forma geral a busca pela temática retornou 42 resultados, refinando a pesquisa para a educação foram 26 resultados no tipo de literatura de artigos, e o país que aparece com maior número de coleções é o Brasil.

E por fim, em uma busca mais ampla sobre pesquisas, artigos e dissertações sobre o tema ludicidade foi realizado uma busca na plataforma Science, revista americana reconhecida mundialmente por publicações que contribuem para avanços científicos.

A busca na Science foi realizada pelos termos em inglês playfulness e ludic, que traduzindo para o português se assemelha a brincadeira e lúdico. O total de publicações com o termo playfulness foi 338 resultados e com o termo ludic foi 0.

A pesquisa nesta plataforma foi realizada de forma geral não sendo possível refiná-la para termos específicos para a educação. Porém, diante dos resultados e o alcance que tem a Science, acredita-se que o tema é pouco pesquisado e publicado mundialmente.

Nesse sentido é possível concluir que o tema ludicidade deve ser ainda mais explorado e discutido, em especial na educação. Sendo necessário a compreensão propriamente dita do termo ludicidade, por ser pouco pesquisado e continuamente confundido com o termo brincar.

Assim, diante dos resultados das buscas e pesquisa fica evidente a necessidade

de explorar cientificamente o termo ludicidade, trazendo luz e conhecimento ao termo e possibilitando um estudo aprofundado sobre a temática a fim de proporcionar contribuições em especial na área da educação.

Após a pesquisa em artigos científicos foi realizado levantamento bibliográfico em documentos normativos, legislações e autores da área da educação para compreensão e definição da concepção da ludicidade e do brincar. Autores como Luckesi (2002), definem a ludicidade como recurso interno do indivíduo, podendo ser utilizada para explorar as diferentes habilidades, inclusive as sociais e culturais.

Barcelar (2009), também evidencia a ludicidade como um estado interno do indivíduo, ressalta que o essencial é propiciar a vivência de um estado lúdico por meio de atividades que respeitem as emoções, os sentimentos e as necessidades do sujeito naquele momento.

Para Brougère (2000), a interação e a significação que acontece em uma atividade lúdica produzem estímulos e sentidos, proporcionando assim uma apropriação de conteúdos referentes ao brincar. Por conseguinte, após compreensão do termo ludicidade a partir do levantamento bibliográfico foram definidos os objetivos gerais e específicos da pesquisa:

Como objetivo geral busca-se investigar os fundamentos e concepções sobre a ludicidade na formação inicial dos professores a partir dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia. E quanto aos objetivos específicos:

-Identificar os embasamentos teóricos que fundamentam os projetos políticos pedagógicos e as ementas das disciplinas relacionadas à educação infantil que abordam o lúdico e o brincar nos cursos de Pedagogia.

-Verificar se os conteúdos programáticos das disciplinas relacionadas à educação infantil e a ludicidade dos cursos de Pedagogia atendem aos pressupostos atuais das políticas públicas da educação infantil para o brincar.

-Elaborar um programa de disciplina para o curso de Pedagogia articulada com os princípios e propostas das diretrizes nacionais e documentos normativos para o brincar na educação infantil.

Por meio da metodologia qualitativa buscou-se identificar a ludicidade e o brincar na formação inicial dos professores, de modo a observar e interpretar os dados coletados por meio da análise documental. O procedimento utilizado foi análise dos projetos políticos dos cursos de Pedagogia, organização curricular/ disciplinas e ementas (no caso de dúvidas do conteúdo das disciplinas) do respectivo curso,

disponibilizados nos sites das IES para consulta pública. Por meio de palavras-chaves: ludicidade, brincar, brincadeira, lúdico, jogos, educação infantil, identificou-se as disciplinas e os conteúdos possíveis para a formação inicial de professores quanto à ludicidade e o brincar para posterior análise.

Desta forma para ampliar e discutir ainda mais sobre a ludicidade a presente pesquisa foi organizada em seções, a primeira aborda a formação docente e a ludicidade, a segunda as legislações e diretrizes para formação docente a partir das últimas décadas do século XX, a terceira versa o brincar e seus fundamentos legais, sociológicos, psicológicos e pedagógicos e a quarta a qual trata do levantamento, análise e discussão dos dados e por fim serão apresentadas as considerações finais.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE E A LUDICIDADE

A formação de professores apesar de ser bastante discutida é um tema inesgotável, devido as suas implicações na educação e na sociedade sendo um instrumento de profissionalização e favorecimento na construção dos saberes e das práticas pedagógicas contemporâneas.

As transformações societárias têm exigido cada vez mais mudanças educacionais e conseqüentemente na formação docente demandando constantes reflexões sobre organização dos cursos de licenciatura, bem como em seus projetos políticos pedagógicos.

Nesta perspectiva, a formação inicial de professores da educação básica requer atenção especial pela atribuição que vai além de possibilitar situações de aprendizagem e conteúdo, mas de comprometer-se com o desenvolvimento integral da criança alinhado aos valores, ampliação da visão de mundo e aos princípios do viver em sociedade.

É importante repensarmos a educação de forma geral, em especial a formação de professores a qual poderá contribuir para as mudanças necessárias no sistema educacional, rompendo assim a reprodução de modelos que ainda não são capazes de proporcionar uma equidade na educação, onde se espera resultados característicos de uma sociedade participativa, com vista à cidadania e transformação social.

Frente a esse contexto, a formação desse professor ainda que inicial, deve partir da premissa de transformação e inovação, saberes e práticas devem estar articulados

com propósito de trazer um novo sentido aos processos formativos e as práticas pedagógicas dentro dos contextos escolares, com possibilidades de desenvolvimento de habilidades e competências desejadas para uma educação transformadora e para uma prática significativa, capaz de agregar qualidade ao processo de ensino aprendizagem.

E nesta perspectiva é importante também o professor conhecer os elementos históricos que perpassam a formação docente, pois somente assim poderá ter clareza em seus objetivos e na sua prática educativa, com vista a uma ressignificação para um novo modelo educacional:

É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudanças às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação (IMBERNÓN, 2010, p.13).

Para Imbernón (2010) a preocupação com a formação de professores é antiga, e sempre houve uma inquietação sobre o assunto como sobre quais modelos utilizar, quais conhecimentos e modalidades, porém nos tempos atuais o destaque está na necessidade de que a teoria e a prática da formação devem ser revisadas e atualizadas (IMBERNÓN, 2010, p.13).

Segundo Nóvoa (2019) a formação inicial tem forte influência na construção da identidade docente, por contemplar a teoria alinhada à prática pedagógica. Ainda de acordo Nóvoa (2019), a formação docente está alinhada a três aspectos importantes, são eles: profissional, universitário e escolar e, ainda de acordo o autor deve haver uma interação entre eles para que assim ocorra a transformação tão discutida e esperada na formação docente.

Isto porque a interação do conhecimento se entrelaça com os saberes da experiência, Nóvoa (2019) afirma que anterior à formação inicial o futuro professor já possui uma experiência própria e uma vivência intrínseca do que é ser professor e do contexto escolar, visto que para chegar ao ensino superior esteve anos em salas de aulas, porém como aluno da educação básica.

O professor vivência práticas de ensinar e aprender antes mesmo do seu ingresso na universidade, ao longo de seu processo de escolarização, porém será em sua formação inicial que construirá conhecimentos teóricos e práticos necessários para sua profissionalização e que o ajudam a atender as exigências da educação formal.

Espera-se também que a formação inicial de professor propicie conhecimentos

pedagógicos e científicos fundamentados em estudos e pesquisas, para uma formação completa que integre a formação pedagógica e profissional, desenvolvendo assim competências e habilidades capazes de colaborarem com o exercício da profissão no dia a dia do professor e de seus alunos, permeados por práticas reflexivas.

As competências docentes necessariamente refletem nas práticas pedagógicas e sua construção requer fundamentos científicos diante das novas perspectivas educacionais, e também de uma nova atuação docente, onde se busca um maior engajamento e protagonismo na construção das competências sejam elas pedagógicas ou científicas, lembrando que essa busca perpassa os aspectos éticos da profissão.

Os aspectos éticos da profissão docente incluiu a autonomia e reflexão, e baseiam-se em uma filosofia de valores compatíveis com a natureza eo fim de todo ser humano (RODRIGUES, 2012, p. 20).

Sendo consideradas essências quando se remete a ética profissional do professor a autonomia e a reflexão devem ser exaustivamente abordados durante o processo de formação, para que assim o professor possa fazer interferências educativas com condutas fundamentadas em conhecimento científico e um contínuo processo reflexivo.

Em especial sobre a autonomia, Contreras (2001) destaca que esta é essencial para o profissionalismo da profissão docente, sendo um tema recorrente nos últimos tempos nos discursos pedagógicos e revela que este tema esconde diferentes pretensões e significados, mas esclarece que o verdadeiro significado da autonomia profissional docente é possibilitar avanços e compreensão da educação em um contexto político e de problemas educacionais.

Assim como para Contreras (2001), Valério (2017) também destaca a autonomia na profissão docente:

Para estruturar sua proposta de autonomia de professores , Contreras estabelece um rol de conceitos bastante interessantes de ser estudado por professores e pesquisadores: parte da ideia de proletarização da docência para apresentar duas formas possíveis de resistência, o profissionalismo e a profissionalidade. À frente, estabelece sentido para o que chama de obrigação moral, competência profissional e compromisso com a comunidade no exercício da docência; e, de forma esquemática, descreve três modelos ou perfis distintos de racionalidade definindo o professor: o especialista técnico, o professor reflexivo ou intelectual crítico (VALÉRIO, 2017, p.327).

Valério (2017) destaca a autonomia como um dos atributos profissionais do professor e, deve ser desenvolvida ainda na formação inicial, sendo revelada através de conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos, funcionando como um importante meio

de desenvolver competências reflexivas e de tomada de decisão superando assim um ensino técnico e instrumental.

Outros fatores que também são constituintes da formação do professor, e considerados elementos importantes são a intencionalidade e os saberes da docência. Conforme Tavares (2008) é fundamental estabelecer critérios com objetividade, ser crítico e participativo no processo de ensino aprendizagem, com isso a formação não se limita ao ensino de conteúdos, mas a mobilizá-los na resolução de problemas e situações do dia a dia.

A organização desses elementos pode ser apresentada a partir da perspectiva de Tardif (2014), onde o mesmo anuncia que a formação do professor consiste na relação entre os saberes da formação profissional e os disciplinares, os curriculares e das experiências, esse conjunto de saberes resulta nos saberes do professor por vezes denominado como saberes da docência.

Os conjuntos dos saberes especificadamente podem ser definidos como: os saberes da formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação de professores, ofertadas pelas escolas normais ou faculdades no plano institucional, e deve haver uma articulação entre a ciência e a prática docente, sendo estabelecida concretamente através da formação inicial ou contínua dos professores (TARDIF, 2014, p.36).

Assim, as instituições de ensino e as universidades possuem um papel relevante na construção e articulação dos saberes, são pontes nesse processo formativo para o alcance e interface entre educação e profissionalização da categoria.

Ainda na mesma perspectiva, Tardif (2014) afirma que os saberes disciplinares que são oferecidos pelas universidades por meio das diversas disciplinas, correspondem aos campos de conhecimento, como exemplo, matemática e história, e salienta a formação dos saberes curricular e os experienciais. O primeiro organizado pelas instituições de ensino para apresentar os saberes correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos, e os experienciais incorporado à experiência individual, baseado no próprio cotidiano e conhecimento do seu meio (TARDIF, 2014, p.36-38).

Portanto a formação de professores é pautada por meio de instituições de ensino, que organizam os conjuntos de saberes para uma formação profissional, utilizam-se de objetivos, métodos e conteúdos, a fim de mobilizar conhecimentos voltados para desenvolver habilidades e competências pessoais e profissionais para o exercício da profissão com autonomia, criticidade e reflexão contínua. Agregando assim valor e

reconhecimento profissional, suprimindo as necessidades e carência de uma formação docente fundamentando-a em conhecimentos essenciais para o exercício da profissão.

Contudo, a formação de professores deve atender as demandas contemporâneas da educação, que visam à implementação de práticas pedagógicas focadas em possibilitar que o aluno seja responsável pela construção do seu próprio conhecimento, com autonomia sendo considerado o centro do processo de ensino aprendizagem, por meio de metodologias ativas e conhecimentos pedagógicos atualizados.

Desta forma, a formação de professores inicial deve favorecer também elementos essenciais a inovação e criatividade, fundamentais para adequar as práticas pedagógicas ao novo cenário educacional, de mudanças e transformações frequentes estabelecendo uma relação com as novas propostas curriculares.

A inovação e criatividade também podem ser observadas nas novas concepções pedagógicas, como nos materiais educativos, na metodologia do ensino e tecnologia. Nesta perspectiva devem ocorrer novas formas de ensinar e aprender, provenientes de uma formação inicial que contribua para a compreensão dos aspectos que envolvem os temas e desenvolvimento de práticas pedagógicas baseada em tais concepções.

Ao percorrermos a trajetória histórica da formação docente no Brasil podemos compreender as demandas para uma educação pautada na inovação e criatividade, conforme apresentada na seção a seguir.

2.1 Apontamentos sobre a história da formação docente no Brasil

Ao pesquisar a formação de professores em cursos de licenciatura no Brasil, observam-se períodos e fases de grandes transformações e influências ideológicas em especial no período militar. Na questão de influências ideológicas, Ferreira (2010) aponta que a educação incorporou diversos sentidos como uma forma de atender e expressar interesses, considerando as ideologias como um instrumento de manutenção de ordem social.

Assim revela-se a formação de professores em uma perspectiva histórica, mas também política, de modo que quanto mais se investiga e analisa a história da formação de professores mais evidente fica a necessidade dos avanços neste contexto.

De acordo Borges, Aquino e Puentes (2011), a preocupação com a formação de professores e a qualidade da educação não é recente. Sobre a qualidade da educação superior, ainda se busca por meio de pesquisas uma definição e compreensão objetiva

do termo qualidade da educação superior. Gusmão (2010) aponta que este termo está ligado diretamente aos fins educacionais, pois se refere à eficiência e meios para atingir e cumprir os seus objetivos educacionais.

A Unesco (2008) também faz uma contribuição sobre a definição e esclarecimento do uso do termo qualidade da educação, em uma perspectiva política e de uma educação para todos, visto que a qualidade no contexto educacional está diretamente ligada a prestação dos serviços oferecidos pelo Estado.

Trata-se de um conceito com grande diversidade de significados, com frequência não coincidentes entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade. As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura (UNESCO OREALC, 2008, p.29).

Neste contexto de qualidade da educação podemos destacar Rui Barbosa (1882), como um dos percussores e responsáveis pelos estudos na área educacional no Brasil, realizando análises críticas da situação e a qualidade em que já se encontrava o ensino superior brasileiro na época. A qual será apresentada ao longo desta seção, por meio de uma cronologia histórica da formação de professores fundamentada na perspectiva de Saviani (2009) e de autores como Borges, Aquino e Puentes (2011):

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (BORGES, AQUINO E PUENTES, 2011, p.96).

Historicamente a formação de professores remete inicialmente aos Colégios Jesuítas, onde formalmente aconteceram as primeiras formações de professores marcadas pelas reformas educacionais de Pombal¹ e do ensino superior. Os Colégios Jesuítas naquela época eram voltados para as formações profissionais e os cursos que mais se destacavam eram medicina e direito. Os Colégios Jesuítas também ofereciam cursos de formação de professores, porém estes não possuíam destaque no cenário educacional superior e muito menos uma perspectiva emergente, a educação neste período ainda era para uma camada privilegiada (BRASIL, 1827).

A formação de professores somente ganha destaque em 1827 com D. Pedro com a promulgação da Lei 15 de outubro de 1827, onde é determinada a criação de escolas de Primeiras Letras onde o objetivo era ensinar a ler, escrever, realizar operações aritméticas, estudo da gramática nacional e o ensino dos princípios da doutrina católica.

Algumas especificidades da Escola das Primeiras Letras chamam atenção por ter orientações para escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas e, o método Lancaster ou ensino mútuo como era chamado e que tinha como objetivo ensinar um maior número de pessoas com poucos recursos. Outros aspectos relevantes e que chamam atenção é que os professores deste método não possuíam instrução e eram treinados em curto prazo, e somente poderiam ingressar nas escolas de primeiras letras cidadãos brasileiros habilitados plenamente em gozo dos direitos políticos e civis (BRASIL, 1827).

Estes aspectos são considerados as raízes do ensino no Brasil, e auxiliam na compreensão das mazelas que ainda se arrastam na realidade da educação brasileira atualmente, apesar dos avanços das legislações e documentos normativos.

Consequentemente o que se observa é que a profissão docente é precarizada também devido às condições de trabalho, salário e falta de efetivação das políticas de formação de professores e seus programas e apesar de ser uma categoria essencial à sociedade é constantemente desvalorizada.

O segundo marco que contribuiu para os avanços na educação são as Escolas Normais, com o objetivo de suprir a falta de qualidade na formação de professores, até então não havia uma preocupação com a questão pedagógica do ensino, porém a partir

¹ As reformas educacionais de Pombal visavam a três objetivos principais: trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo. Já em 1758 foi introduzido o sistema diretivo para substituir a administração secular dos jesuítas (FONSECA, Sem/ano, p. 1).

deste marco surge a indicação para que ocorra um preparo dos professores quanto à parte didática e pedagógica. Porém, de acordo com Saviani (2009) as Escolas Normais preconizaram uma formação específica didática- pedagógica, mas contrariamente a essa expectativa o que predominou neste ensino foi o domínio dos conteúdos que os professores transmitiam às crianças, desconsiderando o preparo didático-pedagógico.

Apesar disto, as Escolas Normais favoreceram para que acontecesse a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo, visando à definição de um novo modelo de organização de conteúdo e da grade curricular para atender tal modelo de ensino (SÃO PAULO, 1890).

A partir da Reforma Paulista aconteceu uma reorganização curricular, segundo Borges, Aquino e Puentes (2011) neste momento ocorre uma preconização do enriquecimento dos conteúdos curriculares e uma ênfase nos exercícios práticos de ensino sendo estes umas das principais inovações da reforma.

Os autores Borges, Aquino e Puentes (2011), com contribuições de Gatti e Barreto (2009) apontam que a inovação da reforma da formação de professores no Brasil iniciou-se no final do século XIX, com as Escolas Normais e com cursos específicos destinados a formação de professores para a educação primária hoje considerada como anos iniciais do ensino fundamental, porém a atenção e preocupação do Estado para a importância da formação de professores somente aparecerá no século XX.

Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”) (GATTI, 2010, 1355).

Observa-se então, anterior as Escolas Normais, a educação até então era ministradas por pessoas que possuíam conhecimentos mínimos sobre educação, sem formação e capacitação formal. Saviani (2005) complementa que é a partir da Escola Normal que se introduz a Escola Normal Superior para formar docentes de nível primário e secundário, com trajetórias incertas e oscilação entre fechamento e abertura e criação de novas escolas. No entanto, este modelo de escola consolida-se somente no período republicano.

Com a reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo e, com a instrução

pública, as províncias passaram para Estados e assim surgem aqui as principais e significativas alterações na formação de professores.

Ainda na perspectiva histórica de Saviani (2009), o decreto 27 de 12 de março de 1980 converte a Escola Normal em Escola Modelo as Escolas Anexas, onde o governo do Estado de São Paulo faz um apontamento, para a necessidade de os professores serem preparados e instruídos para os processos pedagógicos mais modernos, sendo essencial atribuir cientificidade a profissão adequando o ensino a vida atual.

O decreto destacava também que se não houvesse bons professores não seria possível o aperfeiçoamento da instrução, até porque a Escola Normal até esse momento ainda não atendia as exigências do magistério quanto a formação pedagógica (SÃO PAULO, 1890).

Outro marco importante e histórico foi a organização dos Institutos de Educação que visavam oferecer e preparar os professores para melhores atuações, neste período é intensificado os conhecimentos científicos na capacitação e formação do professor para a profissão.

Anísio Teixeira foi o fundador dos Institutos de Educação conhecido pela grande relevância no contexto da educação brasileira, em especial, pela sua luta na implementação da educação pública e gratuita. Ele foi um dos grandes responsáveis pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, descrito na literatura como o manifesto da reorganização da educação no Brasil (BRASIL, 2020).

Conforme Magaldi (2003) o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi composto por educadores que buscavam a aprovação de um plano nacional de educação, no âmbito político representou também uma articulação com o campo educacional e processo de autonomização do estado, o qual tinha por objetivo também promover a igualdade, pois compreendiam que somente assim o país conseguiria modernizar a educação.

Esta proposta de modernização se daria por meio do conhecimento científico justaposto ao conjunto de conhecimentos pedagógicos de planejamento e administração, tornando possível o direito de todos a educação. Ao defender a aplicação da ciência e de técnicas pedagógicas ao ensino e pesquisa educacional, o Manifesto promoveu a valorização do papel social e político do educador profissional, legitimando a educação como campo profissional (MAGALDI, 2003, p.13).

Com o Manifesto dos Pioneiros a educação buscava uma democratização do ensino de forma autônoma, que incluía também pressupostos de cidadania, diversidade,

igualdade e liberdade livre de interferências políticas e quaisquer outras que não tivessem como foco a educação no seu real sentido e essência de universalização do ensino.

Saviani (2009) evidencia que o Movimento foi marcado pelo advento de conceber a educação não apenas como objeto de ensino, mas como pesquisa. As iniciativas de Anísio Teixeira são consideradas importantes para a educação, bem como a contribuição de Fernando de Azevedo que contempla os ideais da Escola Nova.

Além do mais as mudanças na educação contaram com o decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, que transforma a Escola Nova em Escolas de Professores com a organização curricular voltada para as disciplinas específicas:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escolaprimária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p. 146).

A organização curricular das disciplinas visava contemplar os fundamentos de capacitar professores para cursos de licenciatura, este período também é caracterizado como organização e implantação dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Ainda neste período ocorreu a consolidação do padrão das Escolas Normais, e a regularização dos institutos para nível superior- graduação.

Em 1939 é regulamentado pela Faculdade Nacional de Filosofia a criação do curso de Pedagogia com o decreto n. 1.190, de 4 de abril de 1939, o qual estabelece que a formação aconteceria no modelo popularmente conhecido como 3+1, os três primeiros anos contemplavam uma formação com disciplinas diversas e o último com conteúdos curriculares específicos para a formação didática- pedagógica (BRASIL, 1939).

Observa-se que a formação de professores ao longo de sua história é marcada por decretos, leis e portarias a fim de melhorar e estabelecer uma coerência entre a formação científica, a profissionalização e a contemporaneidade. Outro decreto importante que possibilitou uma nova organização a educação e na formação dos professores foi Lei Orgânica do Ensino Normal com decreto-lei n. 8.530, de 2 de

janeiro de 1946:

O Decreto Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), trouxe a nova estrutura do Ensino Normal, que foi dividida em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário em Escolas Normais regionais. O segundo Ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com objetivo de formar regentes do ensino primário e funcionamento nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (BORGES, AQUINO e PUENTES 2011, p.99).

A Lei Orgânica do Ensino Normal apresentou aspectos relevantes para a organização da formação para o ensino primário e secundário, porém não foi suficiente para contemplar os objetivos do ensino da época, por centrar em um modelo de educação das Escolas Normais. Ou seja, o modelo ainda era limitado aos conteúdos e disciplinas gerais e não davam ênfase nas disciplinas didáticas e pedagógicas (BRASIL, 1946).

Diante do exposto novamente a formação de professores sofre modificações no ensino e na legislação por não contemplar as exigências para uma formação adequada e também por sofrer influências políticas da ditadura no país.

Com o golpe militar no país em 1964 foi instaurada a ditadura militar impactando a educação brasileira, em especial, o ensino superior com fortes ajustes em suas estruturas por intermédio de leis que estabeleceram um aparato coercitivo ao Estado, legitimando seu poder e autoritarismo por meio da sobreposição do poder Executivo ao Legislativo (BORGES, AQUINO, PUENTES, 2011, p.100).

Em decorrência dos ajustes na estrutura da educação superior surge a Habilitação Específica para o Magistério com objetivo de substituir a Escola Normal, até então, criticada pela sua organização curricular e conseqüentemente por não atender as exigências de formação pedagógica.

A Habilitação foi fundamentada no parecer CFE nº 349/72 onde fixa as diretrizes e bases para o exercício do magistério e habilitação específica para o 2º grau com o objetivo de resolver a problemática da educação brasileira da época.

As diretrizes fixadas por meio do parecer CFE nº 349/72 definem a política de formação de professores as quais estabelecem habilitações específicas, duração dos cursos, preparação pedagógica para atuação no antigo primário, bem como recomendações a devida atualização dos professores em exercício, e a proposta para que

currículo do futuro professor em formação contemple disciplinas didáticas e situações práticas pedagógicas onde se destacam os estágios supervisionados.

Como um marco importante o parecer CFE nº 349/72, destaca-se pelas diretrizes estabelecidas e também por salientar o trabalho do professor como altamente complexo e difícil, e que exige adequada formação e atualização permanente, por este motivo era apontado que o ideal era que houvesse melhorias nas práticas do educador, com indicação permanente e constante para o aperfeiçoamento (BRASIL, 1972).

Essa nova estrutura de ensino via habilitação para o magistério sofreu grandes críticas e foi vista como uma precarização do ensino. Estudos apontam que se anteriormente o curso normal não conseguia atender as exigências de uma formação adequada por ser restrito a uma habilitação profissional, com a nova estrutura também não foi possível contemplar as necessidades da educação, devido à estrutura curricular.

Segundo Saviani (2005) as principais críticas foram em relação à estrutura curricular, pois os conteúdos não atendiam a real formação para atuação do professor, pela falta de integração entre as disciplinas, curso inadequado aos objetivos finais e sociais, não suprimindo as necessidades de aprendizagem do público atendido.

Na busca por alternativas para melhorias do ensino no Estado de São Paulo, o governo através do decreto n. 29.501, de 05 de janeiro de 1989, dispõe os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam). Estes Centros eram uma oportunidade para alunos da rede pública estadual cursar o ensino médio junto com a formação profissional, com habilitação específica para o exercício do magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental com concessão bolsa de estudo para os alunos (SÃO PAULO, 1989).

De acordo com o Decreto 29.501/1989 parágrafo único, ficou estabelecido que a formação de professores deveria ser desenvolvida em 4 (quatro) séries anuais de regime de tempo integral, caracterizando assim uma nova e diferente modalidade de estudos.

Saviani (2005) avalia que os resultados do projeto foram satisfatórios e significativos, porém foi descontinuado devido ao seu alcance restritivo e por não ter uma política de inserção no mercado de trabalho para os professores formados pelo Cefam.

Em 2002 ocorre a promulgação das diretrizes curriculares específicas para cada curso de licenciatura, e em 2006 a aprovação da resolução n. 1, de 15/05/2006 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais propondo uma formação de professores

com conhecimentos pedagógicos para: a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio na modalidade normal, educação de jovens e adultos, além da formação de gestores (GATTI, 2010, p.1357).

Sobretudo observa-se uma maior preponderância nas alterações da legislação quanto à formação de professores para a educação básica, a qual influencia diretamente a formação e organização curricular dos cursos de Pedagogia, isto porque, há uma demanda em capacitar profissionais para a docência no âmbito didático-pedagógica e para a gestão-administração.

Contudo observar-se uma atenção do Governo Federal quanto à educação desde o ensino básico até ensino superior. Historicamente aconteceram avanços importantes e relevantes, no entanto há uma fragmentação nos currículos da formação profissional, e apesar de todos os esforços para melhorar a formação de professores e dos pedagogos ainda é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas (GATTI, 2010, p.135).

Segundo Gatti (2010) a formação de professores deve ser organizada, sobretudo, com objetivo em sua finalidade de agregar conhecimentos e valores para a prática social, com fundamentos didáticos para o trabalho com crianças e adolescentes.

A formação de professores atualmente caminha para proporcionar uma formação profissional que articule teoria e prática com conhecimentos científicos e didáticos pedagógicos, a qual busca uma valorização da categoria. A formação docente no cenário da educação contemporânea apresenta grandes desafios e necessita de investimentos e legislações que favoreçam um ensino e aprendizagem coerente com a prática e transformação social.

3. AS LEGISLAÇÕES E DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

As diretrizes curriculares são instituídas por meio de normas estabelecidas pelo Ministério da Educação bem como Conselho Nacional de Educação, que regulamentam e estabelecem a base nacional comum responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (BRASIL, 2013, p.6).

As diretrizes ainda podem ser definidas como documentos que criam propostas e normas para organização curricular, como uma base e melhorias para a educação, são

políticas educacionais que buscam articular a lei por meio de seus princípios para a prática dentro do contexto educacional.

As diretrizes podem ser consideradas também como políticas públicas essenciais para dar suporte à educação. O órgão responsável por criar e formular as diretrizes é a União, sendo os estados responsáveis por elaborar normas complementares e formular políticas; aos Municípios compete definir a política, elaborar o plano municipal de educação e criar programas e projetos de Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

A educação brasileira desde 1996 tem sido regida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996- Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de modo geral a LDB é apresentada como um documento que estabelece direitos e deveres, e organização do Sistema Educacional Nacional.

Sendo considerado um documento importante no contexto de legislações e diretrizes para a formação de professores, é instrumento legal na questão de regularizar e orientar a educação no país fundamentada na Constituição Federal (1988), a qual estabelece as melhorias para a educação como a formação de professores e os financiamentos educacionais.

A LDB (1996) fundamenta a educação e apresenta uma concepção para a formação de professores e dos profissionais da educação, estruturada em subdivisão de capítulos e títulos destaca-se: artigo 61 ao art. 67. Inicialmente o art.61 aborda a formação dos professores considerando aqueles em cursos reconhecidos com habilitação em nível médio, superior, portadores de diploma de pedagogia e complementação pedagógica definindo e estabelecendo parâmetros para atuação docente.

Em seus demais artigos dentro do título profissionais da educação é destacado que a formação destes profissionais deve atender uma sólida formação científica e social, e orienta também para a articulação entre teoria, a prática e os estágios e determina que deve haver uma contribuição entre os municípios, os estados e a União para a formação inicial de professores, bem como programas para incentivar a formação para o magistério.

Conhecer as legislações que regem a educação auxilia na compreensão dos pareceres e resoluções que foram decretadas historicamente até a atualidade por serem fatores importantes e presentes na LDB (1996), e que influenciam a educação, os currículos dos cursos de formação de docentes e a Base Nacional Comum Curricular

(BRASIL, 1996).

A responsabilidade de oferecer uma formação com currículos adequados e atender a legislação é das Instituições de Ensino Superior conforme o artigo 63 da LDB (1996), compete às universidades oferecer cursos de formação para a educação básica, programas de formação pedagógica e programas de formação continuada.

O documento também faz referência à valorização dos profissionais de educação, assegurando direitos por meio do estatuto e plano de carreira:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

A LDB (1996) em seus princípios políticos busca estabelecer e garantir a profissionalização do professor por meio da formação inicial e continuada para que assim possam atender os objetivos e finalidades da legislação e documentos normativos. E é a partir do que é estabelecido em seus princípios políticos que é sistematizado as diretrizes de todos os níveis de ensino, desde o básico até o ensino superior, com o intuito de parametrizar propostas comuns as instituições de ensino em âmbito nacional.

Por isso a adequação desta lei é contínua e as revogações e as adequações da LDB são realizadas através dos decretos de diretrizes e pareceres, sendo regulamentados pelos órgãos responsáveis como o Ministério da Educação e o Conselho Nacional da Educação.

As adequações e alterações que a LDB sofreu ao longo da sua existência visa atender e acompanhar as mudanças necessárias na educação brasileira, porém o maior desafio ainda é pautado em conseguir colocar em prática as suas diretrizes, em especial, sobre a formação de professores, pois acredita que esta é uma etapa considerável para a valorização destes profissionais.

Em especial as alterações são significativas e trazem impactos diretamente a formação inicial de professores, principalmente na formação de professores da educação básica onde as principais e notáveis alterações são nas estruturas curriculares e nas propostas para a prática pedagógica.

Como um exemplo significativo dessas alterações evidencia-se o Parecer

CNE/CP 9/2001, o qual instituiu a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. O parecer CNE/CP 9/2001 tem como base para fundamentar as propostas das Diretrizes da Formação de Professores da Educação Básica, os problemas detectados a época, e que de acordo com análise técnica indicou princípios e uma política de formação com apontamentos para uma organização e estruturação.

Além disso, o parecer também sugeriu novas diretrizes para a continuidade da reforma educacional, evidenciando o papel do professor no processo de aprendizagem e com exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino (BRASIL, 2001, p.6-8).

Isto porque a continuidade da reforma educacional é um elemento importante para o desenvolvimento da sociedade, bem como para as transformações científicas e tecnológicas onde é exigido novas aprendizagens. Segundo o parecer CNE/CP 9/2001, a preparação dos professores para o exercício do magistério deve possibilitar um contínuo processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências recomendando uma formação permanente ao longo da trajetória docente.

Ao longo dos anos foram decretadas novas diretrizes para regulamentar e atualizar os cursos de formação de professores, visando estabelecer a duração e carga horária, reformulação curricular dos cursos de graduação e, destaque para a prática como um componente curricular, devendo a formação proporcionar a correlação teoria e prática em um movimento contínuo entre saber e fazer, na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (BRASIL, 2001, p.9).

Outro parecer relevante neste contexto é o CNE/CP 28/2001, cuja orientação até então era que a prática deveria ocorrer desde o início da formação como um conjunto de conteúdo, aplicado ao movimento da realidade no campo de atuação dado a sua importância no momento em que se realiza e produz algo, sendo assim, a prática passa a ser um dos elementos importantes no processo de base e de formação dos professores, especialmente quanto, a saber, a utilizar os conteúdos teóricos ao contexto prático do ambiente escolar.

A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com

isto se podever nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente (BRASIL, 2001, p. 9).

Já sobre a reformulação dos cursos de licenciatura, foram instituídos através do Parecer CNE/CES 0228/2004 os prazos para a implantação das Reformulações Curriculares e a mudança da hora/aula e créditos para hora-relógio sem créditos, os Estágios Curriculares e a Lei Nacional de Estágio. Inicialmente observa-se que as reformulações principais remetem as estruturas curriculares dos cursos.

O Parecer CNE/CES 0228/2004 estabelece as normas e condições para a realização do estágio, definindo o conjunto de atividades para uma formação que possibilitasse situações e experiências do exercício profissional devendo acontecer sob a supervisão de um docente da instituição de ensino e profissionais, de modo que descaracterize o estágio de emprego, pois a atividade possui finalidade de aprendizagem sob orientação.

Também fica estabelecido no Parecer CNE/CES 0228/2004 a formação pedagógica nos cursos de licenciatura, através da resolução para as licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, devendo ser dedicado tempo e conhecimento para os objetos de ensino e onde as dimensões pedagógicas não deverão ser inferiores à quinta parte da carga horária total do curso (BRASIL, 2004, p.3).

Aqui se observa o destaque para a parte pedagógica, a qual contribui para uma didática efetiva em um universo educacional, podendo contribuir também com metodologias diversificados e ricas de ressignificações e transformações.

Logo na sequência, através do parecer CNE/CP Nº: 9/2007 é instituído uma nova reorganização da carga horária mínima para os cursos de formação de professores para a educação básica. O relatório na época apontava que a formação em nível superior para a Educação Básica constituía a problemática central da política nacional de educação, portanto, fazia parte da agenda de trabalho do Conselho Nacional de Educação, com estudos permanentes para a produção de pareceres, informes, orientações pontuais (BRASIL, 2007, p.1).

As diretrizes de forma geral visam também estabelecer normas e orientações para suprir as demandas emergências, como as políticas de formação docente para a valorização dos profissionais, com objetivos de produzir impactos sociais imediatos. Até

então se observam profissionais em exercício no magistério atuando em disciplinas diferentes da formação inicial, identificada esta carência o Ministério da Educação através do Conselho Nacional de Educação publica o Parecer CNE/CP N°: 8/2008.

O Parecer CNE/CP N°: 8/2008 trata da implantação do programa emergencial de curta duração para a segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública, justificando como um plano nacional para a qualidade da educação, visando proporcionar uma formação específica para domínio de conteúdos e metodologias, o programa proposto tem como eixo central a formação consistente e contextualizada do professor para potencializar sua atuação em componentes curriculares que exijam uma segunda licenciatura (BRASIL, 2008, p.1).

Considerado uma diretriz operacional, o parecer CNE/CP N°: 8/2008 fornece parâmetros para as universidades públicas formular propostas para a organização dos projetos políticos pedagógicos e curriculares peculiares à formação de professores. Com grande potencial social e educacional o parecer tem como um dos seus grandes objetivos proporcionar o ingresso, a progressão e a permanência no magistério, o programa segunda licenciatura integrou o Plano de Desenvolvimento da Educação, Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação e Planos de Ações Articuladas – PAR, pelos Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2008, p. 2).

Com isso os estudos e pesquisas do Conselho Nacional de Educação identificou que a formação inicial e continuada gerava resultados positivos na educação brasileira. E a partir desses estudos foram destacadas questões importantes, que mesmo sendo repensadas ao longo da história da formação de professores, continuamente foram debatidas e aprofundadas ainda mais, como a identidade profissional; financiamento e gestão; avaliação e regulação; conhecimento, informação e interdisciplinaridade; dinâmicas formativas e processos de trabalho; saberes docentes, didática e prática educativa; papel da educação a distância; articulação entre educação superior e educação básica e regime de colaboração (BRASIL, 2015, p.4).

Em vista disso, o parecer CNE/CP N°: 2/2015 apresenta um relatório ampliado sobre as questões descritas acima, trazendo a contribuição e participação de especialistas e entidades da área da educação, onde foi criado a Comissão Bicameral subsidiando os conhecimentos, discussões e sugestões para as novas Diretrizes Nacionais para a Educação.

Inicialmente este parecer aponta para uma formação de professores da educação básica com princípios políticos, dinâmico e curricular, propondo um documento

estruturado em dois blocos para discussão das temáticas. No bloco I é discutido as políticas para a valorização dos profissionais da educação; que engloba a formação para o magistério da educação básica, o PNE como Política de Estado e os desafios para a formação inicial e continuada, os indicadores da formação de professores: desafios e perspectivas (BRASIL, 2015, p. 5-37).

Enquanto que as temáticas do bloco II pautam-se na discussão das proposições das diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, como a Base Nacional e organicidade da formação; Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório; Cursos de segunda licenciatura, Formação continuada dos profissionais do magistério; Profissionais do magistério e sua valorização (BRASIL, 2015, p. 5-37).

As diretrizes discutidas nos pareceres representam um avanço e o redirecionamento de aspectos importantes da educação e conseqüentemente nas políticas e nas ideologias da educação no país, possibilitando a garantia de um processo formativo passível de reflexões, debates e fundamentos científicos.

O documento normativo CNE/CP Nº: 2/2015 destaca também a importância da aprovação para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, visando possibilitar uma ação educativa e efetiva, a qual é apontada como um dos instrumentos que proporcionou inovações para a formação de professores com grande resultado:

A concepção de docência compreendida “como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnicoraciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2015, p.8).

Além de apontar a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia o documento normativo faz uma releitura e uma discussão das principais políticas e movimentos que influenciaram a formação dos professores nas últimas décadas.

Neste contexto destacam-se as deliberações da Conferência Nacional de Educação Básica, os programas de formação de professores como o da Rede Nacional de Formação Continuada, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR,

o Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência, a Rede Nacional de Formação Continuada, o Proletramento, a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015, p. 6).

O CNE/CP N°: 2/2015 ainda faz considerações sobre as metas e estratégias para a educação no decênio de 2014/2024 para assegurar a formação de professores da educação básica em nível superior, formar 50% destes professores em nível de pós- graduação, valorização dos profissionais da educação, e busca de uma organicidade entre as políticas públicas educacionais e suas dinâmicas com uma Base Nacional Comum para a Formação de Professores, buscando a materialização dessas diretrizes e pareceres em propostas efetivas (BRASIL, 2005).

É perceptível que as diretrizes para formação de professores estão permanentemente em constante atualização e ocupa um lugar de destaque diante dos órgãos federais, com perspectiva para melhorias e qualidade tanto nos fundamentos científicos e pedagógicos como nos resultados que proporcionam a qualidade da educação básica, sendo um dos eixos essenciais para fortalecer a educação do país.

O que se observar sobre os pareceres até a presente data, a diretriz CNE/CP N° 2 de 20 de dezembro de 2019, apresenta normas atuais para a instituição da Base Nacional Comum para a Formação de Professores para a Educação Básica e o parecer mais recente a diretriz CNE/CP N°: 14/2020, que ao longo do documento contextualiza e define referencias profissionais docentes como aprendizagem ao longo da vida, o conhecimento pedagógico como um dos focos na formação, o uso de metodologias ativas, o trabalho colaborativo, os fundamentos, as habilidades e as competências docentes.

Nas dimensões das análises gerais das diretrizes e de forma sintetizada observar-se a indicação para uma formação de professores relevante, a ponto de favorecer o desenvolvimento de competências específicas fundamentais para a prática profissional, de forma ética e responsável, fundamentada no conhecimento profissional para aquisição de conhecimentos específicos de sua área.

Outra observação relevante encontrada nas diretrizes é para uma prática profissional, com vista aos aspectos didáticos e pedagógicos, voltados para o social em que estão inseridos para que tragam engajamento profissional e comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades (BRASIL, 2020, p.13).

Em vista disso é possível fazer um paralelo de toda evolução e avanço das diretrizes, se inicialmente a formação de professores é concebida pela LDB (1996) a fim de estabelecer e garantir a profissionalização do professor para atender os objetivos e finalidades da educação, suas atualizações e regulamentação ao longo dos anos permite uma manutenção dos preceitos contemporâneos fundamentados em conhecimentos pedagógicos para a consolidação da profissão.

Além do fomento para qualidade e melhoria da educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores para a educação básica são um meio de assegurar as atribuições legais e normativas as políticas nacionais para a educação.

3.1 A formação lúdica do professor no contexto da formação docente

A formação lúdica está estritamente relacionada à criatividade, e de acordo com Luckesi (2002) nada mais é que do possuir recursos internos para expressá-la, em um contexto escolar em especial na sala de aula, a ludicidade, pode ser utilizada para explorar as diferentes habilidades, inclusive as sociais e culturais.

Cabem aos professores em suas práticas desenvolver atividades criativas e lúdicas, logo se espera que para isto a formação do futuro professor contemple uma base teórica e prática sobre a temática. Possibilitando ao futuro docente a compreensão de saberes específicos próprios da profissão, capaz de agregar valor às práticas educativas diferentemente de um conhecimento empírico.

Um exemplo da diferença do conhecimento empírico para o saber específico é a diferenciação de determinado assunto, como exemplo: o brincar do lúdico, quase todos são capazes de descrever o que é o brincar, diferente do lúdico que requer conhecimento e estudo sobre o assunto, isto porque, a ludicidade possui especificidades que a distingue do brincar. Para exemplificar podemos utilizar o termo ludicidade, segundo Luckesi (2014) está sendo vagorosamente construído à medida que se compreende adequadamente seu significado, diferente do que consta nos dicionários a ludicidade não consiste em brincadeiras infantis.

Usualmente, quando se fala em ludicidade, se compreende, no senso comum cotidiano, que se está fazendo referência às denominadas “atividades lúdicas”, tais como brincadeiras infantis (comumente ampliadas – de modo impróprio – para “brincadeiras de adultos”, de modo comum, sob a forma de “malgosto”, tais como “pegadinhas”,

“tirar um sarro do outro”, ou como essa conduta vem sendo denominada mais recentemente, bullying), entretenimentos, atividades de lazer, excursões, viagens de férias, viagens para grupos (usualmente para aposentados e idosos)... Todas essas atividades, denominadas de lúdicas, poderão ser “não lúdicas” a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância (LUCKESI, 2014, p.13- 14).

A ludicidade pode ser definida como o sentimento e experiência pessoal que uma atividade possibilita e a sua funcionalidade, como exemplo: o bem estar que determinada atividade proporciona, as possibilidades de relações intra e interpessoais e a integração do sujeito na sua totalidade corpo e mente. Luckesi (2014) utiliza o seguinte exemplo: uma criança que por alguma razão (de modo comum, razão psicológica), não gosta de pular corda; essa atividade “brincar de pular corda” além de incômoda, será chata para ela, e, pois, sem nenhuma ludicidade (LUCKESI, 2014, p.13-14).

Nos dicionários o significado de ludicidade é reduzido apenas como lúdico e ou ludismo, para Priberam on line (2020) a ludicidade é substantivo feminino, qualidade do que é lúdico = ludismo. Segundo Meu dicionário.org (2020) é uma qualidade ou condição do que é lúdico. O Dicionário online de Português apresenta uma definição mais ampla: característica ou propriedade do que é lúdico, do que é feito por meio de jogos, brincadeiras, atividades criativas, ludismo: a ludicidade na educação infantil.

Por meio destas definições é possível observar que a ludicidade constantemente é associada apenas a um conjunto de jogos e brincadeiras, restringindo a compreensão do conceito de origem, não ampliando a conceituação ou discussão do lúdico e referências às atividades e ações divertidas e prazerosas.

Porém a ludicidade vai além das delimitações do brincar e dos jogos, sejam eles espontâneos ou dirigidos, o seu conceito recentemente vem sendo amplamente pesquisado e discutido por grupos de estudos e autores de diversas áreas do conhecimento como a pedagogia e psicologia, em especial por ser um objeto de estudo que dialoga com educação e aspectos individuais e de desenvolvimento do indivíduo.

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade vem discutindo e ampliando o conceito de ludicidade como uma experiência plena, que pode colocar o indivíduo em um estado de consciência ampliada e, conseqüentemente, em contato com conteúdos inconscientes de experiências passadas, restaurando- as e, em contato com o presente, anunciando possibilidades para o futuro. Sendo assim, no estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está

vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. Nessa perspectiva, não há separação entre esses elementos. A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada (BARCELAR, 2009, p.24-25).

De acordo com Barcelar (2009) não basta apenas propor brincadeiras, o essencial é propiciar a vivência de um estado lúdico por meio de atividades que respeitem as emoções, os sentimentos e as necessidades do sujeito naquele momento, a ludicidade é um estado interno do indivíduo, o qual é descrita pelo autor como uma atividade que possibilita sensações de prazer, alegria e plenitude.

Estudos apontam que a ludicidade ou estado lúdico é parte constituinte do indivíduo, isto porque durante o desenvolvimento infantil pode ser considerada como um mecanismo para explorar as dimensões emocional, física e mental.

Porém é necessário conhecimento científico para abordar a questão da ludicidade, pois esta envolve conceitos que vão além do planejamento de jogos e brincadeiras, para tal exigem-se conhecimentos em psicomotricidade, desenvolvimento infantil, linguagem e outros. Por este motivo, é considerada como parte constituinte do indivíduo, pois através de atividades e situações lúdicas é possível trabalhar diversas linguagens, expressões e movimentos.

Dentro do contexto escolar a ludicidade pode ser utilizada também como uma ação educativa, neste caso por meio de atividades que contemplam áreas cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras sempre conduzidas pela orientação do professor com intencionalidade e que permita ocorrer processo de ensinar e aprender de diferentes formas, respeitando sempre os sentimentos e referência do aluno.

Desta forma, o professor ao escolher trabalhar com a ludicidade como um recurso pedagógico, seja ele através das brincadeiras, atividades lúdicas e ou um ensino criativo está possibilitando a criação de uma cultura lúdica, capaz de produzir uma realidade diferente daquela experimentada no cotidiano:

A cultura lúdica compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras. O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. O fato de se tratar de jogos tradicionais ou de jogos recentes não interfere na questão, mas é preciso saber que essa cultura das regras individualiza-se, particulariza-se. Certos grupos adotam regras específicas. A cultura lúdica não é um bloco monolítico mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais

(BROUGÈRE, 1998, p. 1).

Diante do exposto justifica-se a importância de o professor em sua formação inicial conhecer e compreender também os conceitos da construção de cultura lúdica, pois somente assim, será capaz de dispor de referências que permitam oferecer a ludicidade como ação educativa, através de atividades pedagógicas que possibilitam a criação de elementos que constituem hábitos culturais.

Por meio da ação educativa é possível possibilitar interações que resultam em uma experiência única, ressignificada com a criação de novas dimensões pessoais e sociais, de certa forma, é o que é desejado ao propor brincadeiras e atividades lúdicas.

Para Brougère (1998) a cultura lúdica resulta de uma experiência lúdica, e é produzida pelo sujeito enquanto ser social.

Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros (BROUGÈRE, 1998, p. 1).

Desta forma, a cultura lúdica e a ludicidade são concebidas como relevantes para a educação, no processo de ensino- aprendizagem, e na formação inicial de professores, pois são através destas que o futuro professor poderá mediar situações a partir do lúdico, como um recurso pedagógico e metodologia facilitadora para uma prática pedagógica significativa e inovadora.

A inovação na educação é um pressuposto dos conhecimentos e saberes que o professor constrói enquanto está em formação, alinhado juntamente com construção de uma cultura lúdica, capaz de trazer para processo de ensino aprendizagem práticas que despertam a transformação, a possibilidade de uma nova interpretação da realidade dos envolvidos no processo educativo. Seja ela por meio das interações, das atividades prazerosas, do brincar e da brincadeira.

Porém, o professor em formação não deve limitar-se a aprender somente sobre jogos e brincadeiras, e sim as possibilidades de construir junto com os seus alunos uma cultura lúdica, onde as concepções dos sujeitos sejam passíveis de transformação por meio da interação, da experiência, da releitura e entre outras situações.

Desta forma, apesar dos saberes docentes capacitarem os professores nos diversos conhecimentos didáticos e pedagógicos para atuar nos diferentes níveis de

ensino, alguns são mais específicos, e isto tem a ver com as diversas demandas dos diferentes níveis educacionais. Como exemplo, o brincar é um eixo fundante das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, por isso é essencial que o professor construa saberes em sua formação inicial sobre a ludicidade, para que tenha intencionalidade ao trabalhar o brincar.

É fundamental uma formação científica e pedagógica sobre o brincar na perspectiva da construção lúdica e da ludicidade, para que assim, os professores possam substituir o conhecimento advindo de experiências próprias sobre o brincar para concepções baseadas em conhecimentos, desenvolvimento infantil e do sujeito, onde o brincar passa a ser um recurso para uma aprendizagem criativa, autônoma, prazerosa, repleta de significados e experiências.

Consequentemente cabe às universidades proporcionarem uma formação rica em conteúdos teóricos e práticos sobre a ludicidade, fundamentada em conhecimento científico em práticas contemporâneas, resultando assim no rompimento empírico sobre o brincar. Produzindo novos saberes e novas formas de ensinar, porém o grande desafio é aperfeiçoar os fundamentos teóricos e práticos como suporte para uma prática profissional e com compreensão dos conceitos para executá-los no campo de atuação.

No processo de formação de professores é necessário levar em consideração uma formação que integra a teoria e prática e situações que possibilitem os futuros professores vivenciar e a explorar a ludicidade em si, nas relações com os pares e na prática educativa (GOMES, 2008 p.58).

A ludicidade, portanto, tem muito a contribuir com a profissionalidade docente ao propiciar aos futuros professores, em sua formação inicial, o vivenciar da ludicidade em si, como também em sua atuação profissional. A ludicidade aqui, como uma experiência plena e de entrega ao que se faz, gerando bem-estar a todos os envolvidos é um dos componentes que dá mais vida a essa formação inicial e consequentemente à prática docente, em que os desafios são vivenciados de forma crítica, atuante e criativa (GOMES, 2008, p.61).

Ainda de acordo com Gomes (2008) a ludicidade na formação inicial deve ocorrer de forma transdisciplinar:

A transdisciplinaridade não exclui disciplinas, e por princípio não exclui dimensão alguma, e sim a inclui e integra. Seu objetivo já traz uma grande mudança ao nosso olhar que é a compreensão do mundo em que vivemos, interno e externo, o que promove uma busca de sentido a tudo que desenvolvemos

e não uma mera repetição de um sistema acomodado, instaurando então o estímulo à autonomia (GOMES, 2008, p.62).

A transdisciplinaridade na formação de professores sugeri que os conteúdos e temáticas sejam abordados nas disciplinas de formação de diferentes aspectos e vertentes. Os conteúdos não podem estar isolados ou fragmentados a uma disciplina e módulo. E a ludicidade na formação de professores não é diferente, está temática deve ser abordada ao longo do curso de formação do professor, para que seja compreendida em sua totalidade, vivenciada e explorada como um recurso de aprendizagem.

Desta forma, as universidades ao proporcionarem a formação inicial de professores devem oferecer conhecimentos que integram dimensões científicas e epistemológica possibilitando novas formas de compreensão entre a ludicidade e educação, assumindo as demandas indispensáveis à integração teórica e prática dos conceitos.

3.2 Formação lúdica do professor: concepções do brincar, cultura lúdica e ludicidade.

A formação do professor deve enfatizar em seu percurso conteúdos que favoreçam uma prática pedagógica lúdica, fundamentada em conhecimentos científicos, que possibilite o desenvolvimento de habilidades e competências para o campo de atuação, em especial do futuro professor que irá atuar na educação básica, específico na educação infantil, primeira etapa da educação e que deve ser palco de atenção redobrada, por ser uma fase importante no desenvolvimento infantil.

As orientações sobre o brincar e a intencionalidade para o lúdico nas práticas pedagógicas são elaboradas a partir de documentos importantes como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), as quais estabelecem propostas a serem desenvolvidas nesta etapa da educação, e evidencia o brincar como essencial visto suas possibilidades para interação e desenvolvimento infantil.

O que justifica a necessidade de os professores, em sua formação inicial, terem contato com o tema ludicidade é a oportunidade de construir conhecimentos suficientes para atuação em sua prática pedagógica. É fundamental que as universidades possibilitem a articulação de conhecimentos com o que determina a legislação, em específico para o brincar, e como resultado dessa formação espera-se que ocorra uma mudança no comportamento, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos

professores (IMBERNON, 2010, p.115).

A mudança de comportamento e compreensão da atitude do professor consiste na profissionalização, por meio do conhecimento sobre o brincar desprendendo-se da temática de uma perspectiva pessoal, para um conhecimento científico e epistemológico.

O conhecimento científico é importante na construção da prática pedagógica em todos os campos da docência, e mais ainda para ruptura de práticas baseadas na experiência e na reprodução de modelos de atividades e situações em relação ao brincar, seja pela falta de planejamento ou pela falta de objetivos claros e coesos sobre a organização de atividades significativas oferecidas por meio do brincar.

O brincar no contexto escolar é assegurado por documentos importantes como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e o Plano Nacional para a Primeira Infância (2010), que asseguram o brincar como um direito da criança, como um direito de aprendizagem, e como eixo fundante das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil.

O brincar e a ludicidade devem ter espaço na educação infantil e na educação básica, conforme Freitas (2017) é necessário repensar o paradoxo da aprendizagem por meio do brincar ou por meio de conteúdos, isto porque, o brincar e brincadeira muitas vezes não são considerados relevantes no processo ensino aprendizagem, quando na verdade o sujeito em qualquer etapa da educação pode se beneficiar de um ensino lúdico e prazeroso:

O paradoxo de reconhecemos a importância do brincar na escola de educação infantil como uma prática de ruptura e a emergência de formas de controle nas situações lúdicas nos impulsiona a buscar esses fenômenos na formação de professores/as, como saberes de sua profissionalidade, (...) a importância de a formação atuar para que se reconheça como sujeito do seu processo formativo (FREITAS, 2017, p. 75).

Em vista disso é necessário uma reflexão sobre a formação inicial de professores e as competências de análise e escolhas de atividades, fundamentadas e embasadas em concepções científicas sobre o brincar e seus entornos. É na formação docente que deve ocorrer à construção do conhecimento quanto ao brincar e a ludicidade, bem como a compreensão e a discussão dos elementos que envolvem e permeiam o brincar em espaços escolar.

É importante que a formação inicial possibilite também um conhecimento que colabore para que o futuro professor saiba utilizar a concepção de cultura lúdica,

ludicidade e brincar.

Segundo Santos e Cardoso (2013) a falta do conteúdo lúdico na formação docente torna-se uma lacuna de conhecimento para os futuros profissionais de educação, onde a mesma ocasiona práticas ultrapassadas e modelos tradicionais de ensino.

O lúdico proporciona uma aprendizagem divertida que ultrapassa o conceito de brincar. O lúdico ganha espaço e destaque ao propor atividades que rompem com modelo tradicional de ensino, pois conduz a uma educação que ressignifica a aprendizagem por meio de atividades prazerosas, através de jogos, brincadeiras, música e tantas outras.

Os aspectos da cultura lúdica que são apontados pelos autores Nois e Perez, Santos (2018) e Kramer (2007) são: a cultura lúdica é diversificada e envolve vários fatores, como por exemplo, a sociedade, a cultura em que o indivíduo está inserido e a diversidade conforme o meio social, a idade; valores e a questão de tempo-espaço (NOIS E PEREZ, 2018, p.1).

A cultura lúdica se relaciona com brincar no momento que este proporcionar situações favoráveis para aprender por meio da socialização e da interação, a criança constrói sua cultura fundamentalmente a partir do ambiente que está inserida, e conseqüentemente de acordo com Brougère (2000) ao captar esses elementos do ambiente a criança produz novas representações e dimensões simbólicas.

Já a ludicidade pode ser experimentada em qualquer idade, constantemente associada às atividades prazerosas o lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p.12).

Brougère (2000) destaca que a interação e a significação que acontece em uma atividade lúdica produzem estímulos e sentidos, proporcionando assim uma apropriação de conteúdos referentes ao brincar os quais permitem reciclar formas sociais e tendências motrizes e psíquicas (BROUGÈRE, 2000, p.71).

Levando em consideração tanto os aspectos de cultura lúdica e a definição de atividades lúdicas, chama-se atenção para as instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial do professor, as quais devem atentar-se aos seus projetos políticos pedagógicos e currículos para que o professor em formação tenha acesso e suporte suficientes quanto aos conhecimentos teóricos e práticos sobre a temática e os elementos

em seus entornos.

Articular os preceitos acerca do brincar na perspectiva de uma construção de uma cultura lúdica é papel das universidades, e objeto de estudo desta pesquisa que versa a importância de uma formação docente, para além da construção de conceitos sobre a cultura lúdica, mas que favoreça a ludicidade no cotidiano pedagógico.

É necessário ao futuro educador mais que clareza quanto à conceitualização dos termos, é essencial saber colocar em prática os conceitos nos espaços escolares, independente de brinquedos ou materiais, pois a ludicidade é construída basicamente nas dimensões humanas e objetividade quanto às propostas das atividades.

Antes de propor uma brincadeira, um jogo ou atividade dirigida é fundamental compreender o brincar como intrínseco da infância é necessário conhecimento, para compreender que através do brincar é possível o desenvolvimento da linguagem, das relações sociais, mentais e motoras. Ao brincar a criança está sempre acima da própria idade, acima de seu comportamento diário, maior do que é na realidade, na medida em que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente ela gera oportunidade para o desenvolvimento intelectual (VYGOSTI, 1991, p.85-86).

O brincar é considerado como essencial para a criança, pois através do brincar ocorre a possibilidade da criança ressignificar situações, exercitar a imaginação, desenvolver habilidades de comunicação, sociais e emocionais. Para Kramer (1998) o brincar possibilita o desenvolvimento do indivíduo nos aspectos psicológico, cognitivo e sociocultural, ainda nessa perspectiva a autora destaca que o brincar e aprender são indissociáveis para o desenvolvimento da criança (KRAMER, 1998. p. 171-198).

Estes são conceitos e concepções que devem ser explorados e compreendidos ainda na formação inicial do professor, para que o mesmo no planejamento e organização das atividades da prática pedagógica possua conhecimento e intencionalidade nas suas escolhas e ofertas adequadas aos objetivos ao propor o desenvolvimento de atividades que contemplem a ludicidade.

A formação de professores deve ir além de oferecer somente conteúdos teóricos, deve proporcionar conhecimento para o desenvolvimento de competências e para a aplicação do conhecimento em diversos contextos escolares como brincadeiras livres e espontâneas, dirigidas e jogos. Para Guimarães (2005) o posterior processo de formação profissional poderá desconstruir ou reconstruir aprendizagens ou simplesmente estabilizá-las, como também poderão servir para a inovação ou manter uma tradição da prática docente e pedagógica.

Contudo, ainda há um grande percurso na formação inicial dos professores para capacitá-los em fundamentos e concepções entorno da ludicidade, para que assim a formação atenda e contemple as diretrizes curriculares e documentos normativos da educação.

4. O BRINCAR: fundamentos legais, sociológicos, psicológicos e pedagógicos

O brincar é um campo de estudo e de conhecimento constantemente pesquisado. A criança ao brincar produz elementos, de acordo com Newman (2002) esses elementos estão nos campos da percepção, cognição e emoção e permitem as crianças sair do campo da atuação para o campo de desempenho.

Já para a autora Friedmann (2014) em seus estudos e contribuições importantes acerca do brincar e em justaposição com as demais teorias sobre desenvolvimento infantil, o brincar para a infância representa a possibilidade de trabalhar e ampliar vários aspectos entre eles os cognitivos, emocionais, da personalidade, físico-motores e até os anímicos- espiritual.

Ainda na perspectiva da autora Friedmann (2014) o brincar faz parte da essência humana, considerando- o como uma linguagem na qual a criança pode se comunicar através de expressões lúdicas, artísticas, corporais, gestuais e linguísticas.

O brincar é visto como um grande potencial para favorecer o desenvolvimento da criança de forma integral, com possibilidades e contribuições que irão perdurar ao longo da vida adulta. Apontado como um fenômeno que começa no nascimento, o brincar é visto como um impulso inato e, irá perdura e enriquecer-se do repertório das diversas culturas com as quais cada ser humano tem contato ao longo da sua vida, das formas mais variadas no cotidiano, na profissão e no lazer (FRIEDMAN, [20--], p.1).

A concepção do brincar enquanto fenômeno implica em compreender que os processos de desenvolvimento cognitivo, emocional e social entre outros começam ainda na infância, a partir das interações e do brincar que propiciam situações para a construção e as estruturações de funções mentais pelo movimento, pela experiência e representação simbólica.

Friedmann ([20--]) aponta que ao compreender o processo do brincar na vida das crianças, é possível compreender também o impacto deste no processo de desenvolvimento das mesmas em situações como sorrir, falar e brincar estão ligados diretamente ao amadurecimento do sistema nervoso, os quais são acionados durante o

processo de aprendizagem.

Outros fatores importantes no desenvolvimento da criança e que são proporcionados pelo brincar são os aspectos afetivos e morais. Para Friedmann ([20--]) o afeto que emana das interações durante o brincar e as brincadeiras podem gerar sentimentos positivos como segurança e prazer, fundamentais para a saúde mental da criança, além do mais o afeto contribui para o processo de construção de identidade, autoimagem e personalidade.

Nos primeiros anos de vida uma atividade lúdica possibilita melhorias e oportunidades na evolução das crianças em suas fases, e também na consolidação da personalidade e características pessoais importantes no desenvolvimento infantil. Por intermédio das atividades lúdicas também pode ser observado a importância nos intercâmbios afetivos das crianças entre si ou com os adultos significativos – pais, professores e família (FRIEDMANN, [20--], p.4-5).

Através do brincar as crianças desenvolvem também os valores morais, aqueles que irão auxiliar no processo reflexivo ao longo da vida, principalmente para o viver em sociedade onde é necessário um processo interno para captar e organizar as diversas regras.

Para Friedmann ([20--]) os jogos são excelentes ferramentas para trabalhar as regras e a moral, apesar de serem sistemas complexos, possibilitam situações favoráveis para o ensino e compreensão de cooperação e autonomia, consciência de regra e consciência da razão, é necessário respeitar o desenvolvimento da criança devendo haver um equilíbrio e uma adequação entre os jogos livres, as brincadeiras e jogos direcionados (FRIEDMANN, [20--], p.4-5).

Pesquisas apontam o benefício científico do brincar e o desenvolvimento da criança, a relação desses dois campos de estudo são destaques entre os teóricos da área, apesar de cada autor trazer sua perspectiva sobre a temática, o que se deve ter como ideia principal é que todas as perspectivas apresentadas contribuem para que a criança possa ser vista de forma integrada.

O desenvolvimento infantil se beneficia do brincar por se repleto de atividades e situações onde a criança consegue explorar a imaginação, a comunicação, as interações, entrar em contato com as regras e o convívio social, ampliando assim suas capacidades e habilidades psicológicas, físico- motora e emocional.

Por este motivo o brincar é um dos eixos estruturantes da educação infantil, primeira etapa da educação formal. A educação infantil possui grande responsabilidade

na contribuição da constituição do sujeito em desenvolvimento, pois proporciona experiências, situações e vivências que auxiliam na formação de aspectos como personalidade, criatividade, resolução de problemas e relacionamento interpessoal que estende para a vida adulta.

Jamais o brincar enquanto atividade lúdica e educativa deve ser considerada somente como passo tempo, na verdade o objetivo maior do brincar em espaços escolares é a aprendizagem, seja ela no exercício do relacionamento interpessoal, convivência e socialização. A brincadeira deve compor os currículos infantis com uma proposta educativa, e com grande valor representativo, porque é o primeiro passo para que a aprendizagem surja de forma agradável, fugindo dos padrões rígidos e conservadores (KRAEMER, 2007, p.10).

Isto porque, o brincar deve ser apoiado em atividade lúdica e pedagógica dentro do contexto escolar, deve ir além do simples divertimento ou lazer, devem ter por finalidade objetivos educativos, bem como a finalidade em utilizá-los para tornar a aprendizagem significativa e didática auxiliando assim no desenvolvimento integral da criança.

O brincar proporciona grandes contribuições para a produção cultural e também para a uma produção educativa, como exemplo, Kramer (1988) destaca dentro do brincar os jogos, descrevendo o jogo de fantasia e de aventura para a criança, jogando a criança faz o que mais gosta de fazer, ao mesmo tempo ela aprende a seguir caminhos difíceis, subordinando-se as regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição as regras e a renúncia à ação impulsiva constituem o caminho para o prazer no brinquedo.

Ou seja, o brincar possibilita diversas oportunidades educativas, sejam através da fantasia, dos jogos de regras, simbólicos, de construção e de tantos outros. Para complementar, Kishimoto (2016) revela que o brincar apoiado no jogo tem um caráter educativo, podendo ser considerado um material pedagógico para ação dos professores e para a criança.

Em especial o brincar e o jogo, possuem duas funções concomitantes: função lúdica- o jogo proporciona a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente e função educativa, o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber (KISHIMOTO, 2016, p. 19).

Portanto, o brincar em seus fundamentos teóricos aponta para que seja utilizado como uma função e com objetivos que auxiliam para atingir os objetos educacionais, de

forma que a aprendizagem seja por meio de práticas pedagógicas, que se utilize de situações lúdicas e prazerosas para o desenvolvimento integral das crianças, como recurso, o brincar em sua totalidade lúdica e também educativa.

4.1 O brincar no âmbito das legislações

O brincar é um direito da criança assegurado pelas leis e pelas políticas públicas, promulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 20 de novembro de 1959, e ratificada pelo Brasil; através do art. 84, inciso XXI da Constituição e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91 de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517 de 2 de maio de 1961, o documento intitulado Declaração dos Direitos das Crianças (BRASIL, 1959).

Promulgado pela ONU (1959) e validado no Brasil (1959) por meio de decreto e da Constituição Federal (1988), o brincar como direito humano e universal da criança visa reafirmar a dignidade humana, promovendo assim melhores condições de vida. O documento validado no Brasil aponta a necessidade de proteger e de cuidar das crianças, por ser uma fase da condição humana ainda em desenvolvimento físico e mental, e para que os direitos das crianças sejam efetivamente cumpridos faz-se uma observação, para que os governantes e autoridades nacionais, reconheçam e estejam atentos aos direitos e os princípios que regem a declaração dos direitos das crianças.

No documento elaborado pela Organização das Nações Unidas (1959), no seu princípio 7º, o brincar está presente como uma orientação que a criança deve ter a ampla oportunidade de brincar e divertir-se com propósitos educacionais, sendo dever da sociedade e das autoridades promover o gozo deste direito. Observar-se desta forma, que já nos primeiros documentos elaborados o foco estava em pensar no bem estar e desenvolvimento infantil e também educativo, assim o brincar ganha cada vez mais destaque.

Outro documento importante de âmbito nacional que aponta a necessidade de garantir o brincar como o direito da criança é o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) Lei 8.069/90, em seu capítulo II - Do direito a liberdade e ao respeito e dignidade a criança bem como o adolescente, são descritos como pessoas humanas em desenvolvimento e também como sujeitos humanos e sociais que possuem direitos garantidos na constituição e na legislação, em especial, no art. 16 sendo o direito da

liberdade e orienta para o direito da criança brincar e divertir-se.

Para orientar as práticas pedagógicas, que se relacionam com o brincar nas instituições que atendem crianças enquanto sujeito em desenvolvimento, o Ministério da Educação, por meio Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – Brasília, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

As diretrizes fundamentam-se na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), com vista para que ocorra a uma articulação entre as políticas sociais e educacionais, e também para que haja um desenvolvimento infantil de forma integrada, em um contexto social e cultural, amparado pelo brincar e em um ambiente de jogos e brincadeiras que favoreçam as diversas formas de expressão como a linguagem verbal e corporal.

Conforme Parecer CNE 22/98 as diretrizes orientam também para que haja uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e ludicidade no contexto educacional, no qual ocorra o desenvolvimento e situações de socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas e protagonistas das próprias ações (BRASIL, 1998, p. 7).

As diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e o parecer 22/98 estabelecem que as atividades escolarizadas e as práticas pedagógicas devem proporcionar a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, por meio de situações e experiências pelos espaços que proporcionem o brincar, o sentir, a expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e gradualmente aperfeiçoar estes processos para que as crianças possam entrar em contato consigo próprio, com as pessoas, com as coisas e o ambiente em geral (BRASIL, 1998, p. 7).

Tudo isto deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, onde as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos, as comidas e roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas (BRASIL, 1998, p. 7).

Por meio do parecer 20/2009 são estabelecidas orientações para a construção permanente e atendimento as políticas para a infância, especialmente quanto às práticas escolares em uma visão sociopolítica, onde as diretrizes descrevem a educação institucionalizada como espaços privilegiados de convivência, de construção de

identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade, de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais (BRASIL, 2009, p.5).

Em específico, as diretrizes em seus princípios estéticos reafirmam o brincar como um direito da criança, sobretudo, que as instituições de educação infantil devem organizar e estimular situações agradáveis para a ampliação das possibilidades quanto ao brincar, trabalho em grupo, convivência e comunicação. Ainda sobre o brincar, o documento aponta que este dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (BRASIL, 2009, p.7).

Desta forma, o documento também destaca a implementação das diretrizes e propostas pedagógicas com articulação com ensino fundamental, e orienta que a proposta deve prever formas de garantir o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sem especificar como devem ser as práticas e as propostas, diferentemente do que ocorre nos documentos da educação infantil, que exemplificam e informam o brincar como um recurso pedagógico para possibilitar o desenvolvimento integral das crianças.

Também há orientação quanto a parte da organização das experiências de aprendizagem para o brincar e a natureza, e para que essas experiências aconteçam as crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza (BRASIL, 2009, p.14).

A organização destas experiências de aprendizagem nos espaços educacionais infantis são oportunidades para a constituição da criança enquanto sujeitos de direitos, são efetivadas nas interações como também pelas práticas pedagógicas cotidianas disponibilizadas por meio de diferentes contextos culturais nas quais estão inseridas.

Os princípios básicos das diretrizes propõem contextos e situações de aprendizagem onde a criança possa aprender se relacionando, interagindo, imaginado e brincando com elementos como água ou terra, faz-de-conta, desejar, aprender, observar, conversar, experimentar, questionar, construir sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva (BRASIL, 2009, p.6-7).

E assim o brincar passa a ser compreendido tanto no campo das legislações e de direito como no campo das políticas públicas, por meio de dois documentos norteadores as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e Plano Nacional da Primeira Infância PNPI (2010), este último revisto e atualizado em 2020, o documento em 2010 contou com uma ampla participação social.² Em 2020 também houve o processo de participação social com amplitude a participação também do Poder Judiciário e a inclusão das crianças nos objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

Este Plano atribui importância capital à concepção de criança e de infância na sua dimensão singular e na dimensão coletiva da infância, com o olhar aberto para a diversidade das crianças e para a diversidade de infâncias. Entender a criança como pessoa na sua inteira dignidade, como cidadã e sujeito de direitos, é a base para a definição das diretrizes, dos objetivos e das metas em cada um dos direitos constantes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos da Criança, do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Marco Legal da Primeira Infância e das leis setoriais da educação, da saúde, da assistência, da cultura e de outros setores que lhe dizem respeito (BRASIL, p. 12, 2020).

Outra orientação que as DCNEI (2010) apontam é a criança enquanto sujeito histórico de direito deve ser considerada o centro e ponto de partida para a concepção das propostas pedagógicas, as quais determinam que sejam oferecidas condições e recursos para que as crianças possam usufruir dos seus direitos civis, humanos e sociais, e que estas sejam ofertadas com compromisso com a ludicidade e democracia para haja o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p.16-17).

E um dos pontos importantes do documento DCNEI (2010) é a organização dos eixos dos currículos para as práticas pedagógicas da educação infantil, onde as interações e brincadeira são o que norteiam as experiências nessa fase, e que devem garantir e possibilitar o conhecimento das crianças sobre si mesmas e também sobre o mundo e tudo que a acerca, bem como as situações de aprendizagem e interações por meio de diversas linguagens e formas de expressão sejam elas gestual, musical, pelas

² Participação social: Conforme art. 227, § 7º, da Constituição Federal, que preconiza a “participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis”, participaram da elaboração PNPI fundações e centros de pesquisa, professores universitários, especialistas, técnicos e trabalhadores “de campo” nos diversos direitos da criança (Brasil, 2020, p. 10).

artes e outras.

Enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil norteiam a construção do currículo na educação infantil no que se refere à formação de professores, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2020), este documento norteia a elaboração dos currículos e dos projetos pedagógicos.

Em suma as diretrizes indicam que as práticas lúdicas no processo de formação dos professores deverão contribuir para uma aprendizagem prazerosa, criativa e desafiadora. Por este motivo é importante pesquisar e acompanhar se as formações contemplam em seus projetos tal formação teórica e também prática. Há uma vasta oferta de leis, diretrizes e documentos normativos que se complementam quanto a relevância do brincar, como direito e também como possibilidades de desenvolvimento humano, especialmente nos espaços escolares, como revelado pelo Plano Nacional da Primeira Infância – PNPI (2010).

O Plano Nacional da Primeira Infância (2010) é um documento de caráter político e técnico, que visa orientações para ações do governo e da sociedade civil na defesa, na promoção e realização dos direitos da criança de até seis anos de idade, fase que o brincar é tido como intrínseco da infância. A vigência do documento é doze anos e encerra em 2022.

O PNPI (2010) como um documento político estabelece as diretrizes, os objetivos e as metas para o país realizar no âmbito infantil, com base nos direitos proclamados pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pelas leis setoriais da educação, da saúde, da assistência, da cultura, dos direitos da criança e do adolescente, da convivência familiar e comunitária e de outros setores que lhe dizem respeito (BRASIL, 2010, p.12).

Em uma versão revisada e atualizada o Plano Nacional da Primeira Infância (2020), atribui importância à criança e a infância como sujeitos de direitos e de proposições de políticas públicas. A apresentação deste documento é necessária para entender sua abrangência e o destaque da infância no cenário nacional tanto no aspecto educacional, como no aspecto sociopolítico, em especial, por atribuir o futuro do país as crianças que virão a ser adultos que contribuirão para o desenvolvimento do país.

O brincar é apontado no PNPI (2010) como um dos direitos mais recentes conquistados pelas crianças, como também um dos objetos de ação do governo para a infância. O documento destaca o direito de brincar, o de ter brinquedos, espaço e tempo

de brincar como ocupação própria, intensa, livre e exuberante da infância, enfim, do ambiente heurístico que promove o desenvolvimento mais amplo possível de suas potencialidades (BRASIL, 2010, p.29).

Conforme o documento deve ser garantido espaços e tempos as crianças, para as brincadeiras em todos os lugares possíveis desde o ambiente familiar, como nas escolas, praças, consultórios médicos e nas comunidades.

Outro documento normativo que define o brincar como direito da infância é a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2018). O brincar é um dos direitos de aprendizagem conforme apontado na BNCC (2018), visto que as interações e as brincadeiras são vistas como experiências que possibilitam a construção e apropriação de conhecimentos e aprendizagem por meio de ações em pares e com adultos, ações como estas favorecem o desenvolvimento e socialização.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, p. 38, 2018).

Conforme estabelecido na BNCC (2018) o brincar é um direito de aprendizagem e desenvolvimento, por isto deve estar presente nas práticas pedagógicas, e as competências a serem desenvolvidas devem pautar-se nos eixos estruturantes da educação básica para garantir que a aprendizagem ocorra de forma desafiadora, com perspectivas tanto para um contexto educacional como para o social.

Ainda sobre as práticas pedagógicas cabe ao educador inferir intencionalidade no brincar, refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2018, p.39).

De acordo com a BNCC (2018), a interação durante o brincar possui grande importância, pois esta traz consigo aprendizagens e potenciais para um desenvolvimento psicológico, emocional e social. O professor em sua ação pedagógica deve observar as interações e as brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, sendo possível observar e identificar durante as mesmas a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 37).

Portanto, as legislações destacam o brincar como benéfico e de possibilidades em tempos e espaços dedicados as crianças. E enquanto direito inserido nas políticas

públicas para a infância o brincar precisa também estar assegurado no campo de formação e atuação dos docentes.

4.2 O brincar sob o olhar da Sociologia e da Psicologia

Com vimos o brincar está inserido no campo das legislações para a infância, porém é fundamentado na ciência como a Sociologia e a Psicologia as quais trazem embasamento para o campo das políticas públicas, sendo utilizados para ampliar e justificar a discussão do brincar, tanto em aspectos inerentes da infância como em aspectos educacionais.

Inicialmente a sociologia debruça-se sobre os aspectos sociais, e dentre estes aspectos a sociologia possui uma área de estudo que pesquisa a infância e as brincadeiras e os comportamentos que se manifestam através delas, sendo descritos e definidos pela sociologia como construção de uma cultura lúdica.

De acordo com Azevedo e Souza (2017) a Sociologia possui uma área específica para estudar a infância, denominada como Sociologia da Infância, esta área de estudo propõe a discussão da infância como uma categoria geracional. Ou seja, estudar a criança no presente e não um vir- a -ser, essa ideia se relaciona com a teoria de Maturana (2004) que traz a concepção de uma pedagogia humana no presente, com olhar e escuta atenta.

Ainda de acordo Azevedo e Souza (2017) a criança brinca hoje, se relaciona hoje e não deve ser vista como um futuro adulto, a criança produz e manifesta cultura no momento da brincadeira. Um aspecto importante destacado na Sociologia é quanto à produção de cultura do brincar a qual é desenvolvida por meio das brincadeiras, enquanto as crianças se relacionam entre si e com os adultos.

Desta forma, estudos da área propõem aos profissionais que trabalham com criança que possuam conhecimento sobre infância, principalmente aqueles no campo da educação infantil, sobre as características do desenvolvimento infantil e suas especificidades, conhecer a criança e saber o que é relevante para ela é um importante passo para compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem nas crianças (AZEVEDO e SOUZA, 2017, p.32).

Para Sarmiento (2003) a cultura da infância é reflexo das produções culturais dos adultos e das produções geradas pelas crianças em suas interações com seus pares. A

cultura da infância é atravessada pela cultura da sociedade, o qual Sarmento (2003) afirma que a cultura percorre relações de desigualdade, de classe, de gênero e de etnia.

É um fator complexo, pois a cultura da infância é em síntese resultantes da convergência desigual de fatores que se localizam numa primeira instância nas relações sociais, globalmente consideradas e numa segunda instância nas relações inter e intrageracionais, esta convergência ocorre na ação concreta de cada criança, nas condições sociais, estruturais e simbólicas (SARMENTO, 2003, p. 8).

A cultura da infância e a cultura lúdica se relacionam por serem construídas ainda na infância por meio de jogos, brincadeiras e pelo brincar, e proporcionam experiências aos sujeitos que os tornam capazes de produzir e reproduzir valores, concepções e referências. Nas duas culturas ocorre o processo importante da apropriação das experiências e conteúdos a elas relacionados e resultando na produção de uma nova experiência e de um novo conhecimento.

Ainda de acordo com o Sarmento (2003) a infância é um objeto sociológico, a partir desta concepção do autor é possível compreender que além das perspectivas de desenvolvimento infantil ou de desenvolvimento humano, a infância em uma concepção mais ampla se relaciona com conceitos da sociologia e da construção da cultura lúdica, pois nesta concepção é possível compreender que a criança produz cultura e conhecimento enquanto integrante da sociedade. Desta forma, a sociologia define a criança como ser social que gera conhecimento e cultura, mas que também é afetada pelas desigualdades sociais, como exemplo:

Uma criança da classe média europeia, do gênero masculino, do grupo etário, por exemplo, dos 6 aos 12 anos, da etnia dominante e raça branca tem muito mais possibilidades de viver com saúde, de aceder à educação escolar, de ter tempo para brincar e de aceder a alimentos, roupas, condições de habitação, jogos e espaços de informação e lazer que uma criança do mesmo grupo etário, mas que tenha nascido em África ou na América do sul, pertencente a meios populares e que integre o gênero feminino: são muito menores, neste caso, as possibilidades de estudar, brincar e aceder a bens de consumo, e muito maiores as possibilidades de estar doente e de ter sobre os ombros as responsabilidades e os encargos domésticos (SARMENTO, 2003, p.1).

São esses efeitos que a sociologia visa estudar e contribuir para medidas que protejam e garantam melhores condições para a infância, para que a criança seja compreendida não somente por meio do seu desenvolvimento físico e mental, mas sim como um ser social pertencente a um grupo etário, de gênero e de classe social.

Sarmento (2004) complementa que em tempos contemporâneos e mundo globalizado, as mudanças sociais favorecem a uma reinstitucionalização da infância, tanto no campo estrutural como no simbólico.

E destaca neste contexto contemporâneo as questões de interatividade e ludicidade. Para Sarmento (2004) a interatividade permite que em pares as crianças se apropriem e reinventem o que está ao redor dela, e por meio da ludicidade por vias do brincar ocorre a possibilidade de recriação do mundo, ou seja, a interatividade e ludicidade possuem em comum a possibilidade de recriar e produzir uma nova cultura.

Porém, o que chama atenção são as novas formas de brincar, isto porque os brinquedos e as brincadeiras tradicionais estão cada vez mais em desuso, seja pela falta de transferência cultural ou pelo apelo atrativo dos brinquedos contemporâneos.

De acordo com Brougère (2000), o que ganha destaque na infância em uma sociedade contemporânea não é mais o brincar em sua forma livre e espontânea, e sim o brinquedo, principalmente o tecnológico, pesquisas apontam que é o mais atrativo para a criança e também para os pais entreterem e distrair a criança. Na sociedade contemporânea o brincar livre e espontâneo tem sido substituído cada vez mais pelo brinquedo tecnológico, que tem despertado o interesse das crianças e dos adultos que o oferecem como forma de diversão e entretenimento.

Observa-se o pouco incentivo ao tempo e espaço destinado ao brincar livre e espontâneo, e com isso é possível identificar também o fim ou quase a interrupção de um ciclo de brincadeiras tradicionais, conforme apontado na sociologia da infância, cessando a transferência de cultura de brincadeiras historicamente conhecidas e reconhecidas como importantes no contexto de brincadeiras como parlendas, esconde-esconde, dança das cadeiras e outras.

Ainda de acordo com Brougère (2000) o brinquedo tem uma dimensão social, este é um produto da sociedade e que permite observar através dele a cultura de uma sociedade, sobretudo, o desenvolvimento infantil. Como parte de um sistema social, destaca que, para que existam brinquedos é preciso que certos membros da sociedade deem sentido ao fato de que produza, distribua e se consuma brinquedos (BROUGÈRE, 2000, p.7)

Outro fator importante destacado por Brougère (2000) ao longo de seus estudos diz respeito a cultura lúdica. Diferentemente de outras concepções onde o brincar é visto pelo ponto do desenvolvimento humano e como um recurso pedagógico, o brincar

também pode ser visto pelo aspecto sociológico. Este favorece a construção da cultura lúdica, isto porque por meio desta concepção o brincar pressupõe socialização que resulta na apropriação de uma cultura ou então em uma cultura compartilhada, onde é possível compartilhar ideias, concepções e valores.

A construção da cultura lúdica na criança ocorre por meio da posse das representações e imagens, caracterizada por Brougère (2000) como um banco de imagens de diferentes fontes, em que a criança capta imagens simbólicas e de representação e gera novas produções. O brinquedo é descrito também como uma dessas fontes que compõem esse banco de imagens, sendo apontado como um suporte que possibilita a manipulação de conteúdos e objetos de forma lúdica.

A cultura lúdica propõe que o brinquedo possui uma dimensão social, através dele é possível observar o sujeito e o significado social e cultural que este atribui ao brinquedo, permite compreender também a representação que a criança interpela ao brinquedo quanto aos significados e funções sociais, como exemplo: papéis femininos, masculinos e familiares. Por isso, é importante que a criança em um contexto educacional tenha tempo e espaço garantido para brincar, pois somente assim conseguirá representar e atribuir significados aos brinquedos.

Autores como Kramer (1988) e Brougère (2000) chamam a atenção para a influência da televisão, da tecnologia e da indústria de brinquedos nas brincadeiras das novas gerações, como uma forma de dominação produzida por adultos que interpretam as crianças a seu modo (KRAMER, 1988, p. 186).

Para Brougère (2000) a influência da tecnologia influi para novas estruturas de brincadeiras, que dão origem em detrimentos de outras, conforme o autor é inegável a influência das tecnologias na cultura de uma criança, porém a ressalva está no tipo de estrutura e conteúdo advindos da sociedade como referência para difusão de conceitos estabelecidos que não tenha como objetivo principal o universo infantil e construção de uma cultura lúdica.

Brougère (2016) complementa que a cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Uma cultura é produzida pelos sujeitos que participam e integram a sociedade, e derivada de um movimento interno e externo. Já quanto à construção da cultura lúdica, ainda segundo o mesmo autor a criança constrói sua cultura lúdica brincando, e esta constitui as primeiras experiências por meio das interações, da observação, da manipulação de objetos, pois uma cultura lúdica só se origina das interações sociais e da manipulação de brinquedos.

Um fator importante e relevante na construção da cultura lúdica é o brinquedo, que se mostra como um objeto complexo, mas que permite através da sua representação observar a compreensão do funcionamento da cultura (BROUGÈRE, 2000, p.9).

O brinquedo possui outras características, de modo especial a de ser um objeto portador de significados rapidamente identificáveis: ele remete a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. Neste sentido, o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem (BROUGÈRE, 2000, p.87).

A Psicologia também traz grandes contribuições a acerca da temática, Piaget (1999), Wallon (2010) e Vygotski (1991) em suas teorias destacam o brincar como um importante recurso para desenvolvimento da criança.

Para Wallon (2010) o brincar é um importante recurso que auxilia para o desenvolvimento da criança, em especial, em áreas que correspondem ao afeto, as emoções, as relações, sentimentos e emoções, personalidade e a psicogênese. E um dos destaques de sua teoria está na dimensão afetiva e sua influência no processo de aprendizagem, de forma geral o brincar favorece tanto os aspectos do desenvolvimento afetivo - psicológico, bem como o desenvolvimento integral psíquico do indivíduo.

A afetividade também constitui o ser humano, além de todos os outros aspectos já destacados ao longo desta pesquisa, integram o indivíduo os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e outros que mesmo em suas diferentes concepções se integram diante da definição e caracterização da constituição da criança enquanto sujeito.

Desta forma, ainda sobre a teoria de Wallon (2010) o sujeito é considerado como um ser organicamente social, isto porque desde o seu nascimento usa da emoção para se expressa e se relacionar. Um exemplo sobre o uso da emoção para se expressar é o choro, sendo utilizado para demonstrar e sensibilizar o seu desprazer em algo ou com alguém, desencadeando assim uma interação e atenção a suas necessidades, bem como a interação e o brincar, criando assim possibilidades e funções cognitivas.

O desenvolvimento psíquico e as funções cognitivas da criança supõem uma alternância entre fatores internos e externos, de ordem biológica e social, aparentemente visíveis e observáveis à medida que a criança se desenvolve fisicamente e simultaneamente ocorrem as mudanças de comportamento esperadas para determinados Estágios. Essas mudanças são perceptíveis desde o nascimento da criança, denominadas de reações primárias até as mais complexas que envolvem os esquemas de repetição, intencionalidade e psicomotores (WALLON, 2010, p.117).

A teoria de Wallon (2010) se relaciona com o brincar a partir da elucidação de sua concepção acerca do desenvolvimento infantil e os diferentes estágios apresentados pelo autor em sua teoria, que destaca a afetividade com um dos pontos mais relevantes, destaca também que o desenvolvimento do indivíduo integra a todos os aspectos como o afetivo, social e biológico.

Esta teoria contribui para entendermos a importância do professor compreender a ludicidade, que se relaciona com o brincar na questão da afetividade, da interação e no social, principalmente porque em grande parte na infância esses conceitos e habilidades são desenvolvidos ainda na educação infantil, sendo o professor responsável por organizar tempo e espaço para que as habilidades sejam oferecidas e desenvolvidas.

Diante dos aspectos apontados na teoria de Wallon (2010), à compreensão sobre o brincar parte do princípio que um dos meios para exercitar a ludicidade em espaços escolares é oferecer o tempo e espaço para o brincar. Com uma função pedagógica podendo ser utilizado também como um recurso para favorecer a aprendizagem de forma prazerosa, contribuindo assim para além do desenvolvimento psíquico, mas também para a aprendizagem. Devendo este ser fundamentado em conhecimento científico, proporcionado ainda na formação inicial do futuro professor. Além de possibilitar o trabalho com a socialização da criança, na educação infantil o brincar permite a mesma externalizar seus pensamentos, sentimentos e a organizar-se internamente.

Isto porque para Wallon (2010) o desenvolvimento da criança tanto no aspecto psíquico e físico ocorre simultaneamente, daí a importância do brincar como um elemento relevante para a infância, pois este possibilita recursos e atividades capazes de proporcionarem a integração de tais aspectos, considerando a criança em seu desenvolvimento integral, o autor ainda complementa que para a criança só é possível viver sua infância brincando, se expressando e se movimentando.

A concepção de Wallon (2010) se relaciona com Luckesi (2014) na orientação para que a atividade lúdica e o brincar proporcione a integração do corpo e mente, oferecendo atividades com sentido e possibilidades a integração da criança em sua totalidade. Garantindo assim ao mesmo tempo educação e desenvolvimento da criança.

Segundo Luckesi (2002) a questão da ludicidade deve ser entendida com um papel importante na vida humana, pela possibilidade do desenvolvimento nos processos de ensino -aprendizagem, nos processos terapêuticos e divertimento. Brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo.

(LUCKESI, 2002, p. 1- 2)

Piaget (1999) também aponta para a relação entre o brincar e desenvolvimento da mente. O estado psíquico é compreendido como um processo contínuo de um estado de menor de equilíbrio para um estado de equilíbrio superior, com isso ocorre as mudanças da forma de brincar, de jogar, ou seja, o desenvolvimento mental é visto como uma construção contínua (PIAGET, 1999, p. 13-14).

Esses estágios superiores são descritos por Piaget (1999) em quatro estágios, e que de forma geral compreende o desenvolvimento cognitivo, são eles: o sensório motor (do nascimento aos 2 anos), o pré – operacional (2 aos 7 anos), o estágio das operações concretas (7 aos 12 anos), e por último o estágio das operações formais (dos 12 em diante).

A descrição desse processo por Piaget (1999) detalha o primeiro estágio o sensório motor como o surgimento dos reflexos, e as primeiras tendências instintivas, como as emoções, e o desenvolvimento de hábitos motores e a organização das percepções, e a diferenciação das emoções como tristeza, alegria. Também neste estágio acontecem às regulações da afetividade e seus elementos, este constitui também o período da lactância, por volta de um ano e meio a dois anos, e são anteriores ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento (PIAGET, 1999, p. 15).

Por este motivo é fundamental que seja oferecido às crianças dentro deste estágio atividades lúdicas para que por meio do brincar e do processo simbólico seja possível aprender, vivenciar e perceber a si e o mundo externo através de experiências que permitam explorar as diferentes sensações através do brincar.

Outro estágio que se relaciona com a necessidade e importância do brincar é o pré – operacional, pois de acordo com Piaget (1999) dos dois aos sete anos acontece o desenvolvimento da inteligência, dos sentimentos, da espontaneidade e das relações de submissão ao adulto (PIAGET, 1999, p.15).

Os estágios do desenvolvimento são vistos como essenciais para a estruturação e evolução na sequência dos estágios posteriores, onde por meio do brincar é possível o desenvolvimento de cada estágio, através de brincadeiras e até jogos de faz de conta e regras. Em especial, para Piaget (1999) a primeira infância conta com orientações para as interações e brincadeiras, as quais permitiram por meio do brincar integrar estruturas dos pensamentos, da memória, da percepção, da inteligência, dos movimentos, da linguagem e as relações sociais, entre outras, é um processo de organização e assimilação próprias do desenvolvimento humano.

Vygotski (2010), também aponta contribuições importantes em relação o desenvolvimento da criança e o brincar. Newman (2002) complementa acerca das contribuições da primeira infância que se beneficia com brincar e com as brincadeiras, por meio dos jogos, das atividades de imaginação, fantasia, encenação e da representação simbólica.

Ainda em relação às contribuições sobre o brincar, Newman (2002) o destaca com um papel muito importante no desenvolvimento infantil, seja ele de forma livre ou estruturada, um exemplo para a forma estruturada são aquelas geralmente predominantes em contextos escolares e com jogos de regra, onde o brincar revela-se a partir da concepção e experiência do professor.

Destacando a importância do brincar, Vygotski (2010) também afirma que o ser humano é sociável e seu desenvolvimento mental necessariamente acontece por meio das interações em seu entorno e com o outro. Um dos fatores mais importantes na primeira infância são as interações que desempenham um papel significativo no desenvolvimento das funções mentais como atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas e estas não poderiam emergir e se constituir no processo de desenvolvimento sem o aporte construtivo das interações sociais (VYGOTSKI, 2010,p.17).

O brincar neste contexto é um dos aportes para que ocorram as interações sociais, sejam por meio das relações com adultos e crianças ou pelo compartilhamento de espaço de brinquedos nas brincadeiras.

As interações da infância em um contexto escolar podem ser observadas através do brincar e das brincadeiras e nas relações com seus pares, despertam nas crianças processos de internalização da aprendizagem e desenvolvimento, um exemplo deste processo de internalização é a aquisição da linguagem que inicialmente surge como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente, somente depois, quando há uma conversão em fala interior, ocorre uma organização do pensamento da criança, o que se torna então uma função mental interna (VYGOTSKI, 1991, p.60).

Ainda de acordo com Vygotski (1991) as interações proporcionam o pensamento reflexivo e o desenvolvimento voluntário da criança, o que colabora para o seu comportamento em especial diante das brincadeiras de grupo, o que a torna capaz se subordinar as regras de uma brincadeira, como também o desenvolvimento de autorregulação do comportamento como uma função interna. O autor chama atenção quanto às escolhas das interações e brincadeiras, pois devem proporcionar experiências

agradáveis as crianças.

4.3 O brincar e sua ação pedagógica

O brincar possui dimensões tanto no campo educativo como um recurso pedagógico, com função de aprendizagem por meio de situações e atividades lúdicas e prazerosas, como no campo de políticas públicas enquanto direito da criança.

É indiscutível a importância do brincar, porém o que se busca ainda é a garantia do brincar como direito das crianças, especialmente, nos espaços escolares.

A escola é dos mais importantes espaços para o brincar. Sendo fatores importantes, estimular os profissionais da área sobre a importância de inserir as brincadeiras no processo de ensino, além de promover melhores condições para o desenvolvimento da educação. São nestes locais que se percebem que as crianças vão dando significado a diversas experiências e estas serão imprescindíveis para toda a vida (SANTOS,2020, p. 1).

Segundo Santos (2020) a escola é um dos espaços importantes para exercer o direito do brincar, porque no contexto escolar a criança aprende e cria possibilidades de se relacionar com outras crianças, com os adultos e sozinhos. É um espaço propício para que ocorram interações e contribuições significativas, como exemplo, a autora aponta que através das possibilidades criadas na escola, a criança é capaz de buscar alternativas, para que o brincar aconteça na rua, em casa, nos hospitais e de forma livre.

Por ser um direito da criança, o Estado deve organizar efetivas ações através das políticas públicas, a fim de realizar investimentos, programas e promover o brincar, com princípios voltados para a garantia de sua finalidade. Um documento relevante para compreensão do brincar em espaços escolares é o Marco Legal da Primeira Infância (2016), que revela de forma objetiva a relação do brincar e os espaços escolares.

De acordo com Fundação Cecília Souto Vidigal (2020) o Marco Legal da Primeira Infância (2016) é uma lei que aponta de forma clara o caminho entre o que aponta a ciência sobre as crianças, com ênfase do nascimento até os 6 anos de idade e o que determinar a formulação e implementação de políticas públicas para a infância.

Na íntegra o documento em seu Art. 1º estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância, em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes da

Leinº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2016).

O que chama atenção são as recomendações e orientações do documento citado acima com objetivo de assegurar a qualidade da oferta da educação infantil, com considerações importantes não só para a infraestrutura e equipamentos, mas a atenção notável para com a qualificação dos profissionais que atuam nela, determinando que a qualificação e capacitação dos profissionais ocorram conforme dispõe a LDB e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica (BRASIL, 2016).

Art. 17. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades (BRASIL, 2016).

Definitivamente a formação inicial de professores e o brincar podem ser considerados elementos inerentes nas propostas pedagógicas, bem como no contexto das políticas públicas da educação básica e de formação inicial dos professores.

Como visto são dois elementos que geram constantes preocupações, buscas de melhorias e também de efetivação das ações e programas estabelecidos pelo Estado, onde se busca de forma interdisciplinar, uma maior abrangência e articulação daquilo que é definido como essencial tanto para a qualificação do professor como para a criança se beneficiar com o brincar.

Assim, mais precisamente o que se busca com o brincar dentro dos contextos escolares é seu uso com uma função pedagógica e como recurso de aprendizagem nos ambientes escolares. Isto porque a função pedagógica do brincar é auxiliar na produção e na construção do conhecimento, visto como um recurso para promover a aprendizagem em todas as idades, mas é na educação infantil que deve prevalecer em grande parte do tempo as situações e atividades pedagógicas de jogos, brincadeiras, para ressignificações e construção de conhecimentos relacionados ao conhecimento de mundo, da arte, da alfabetização e letramento e outros.

A função do lúdico e do brincar na educação é trazer inovação aos processos de ensino aprendizagem (ROHRICH e RINALDI 2013-2014). Atualmente no Brasil, as concepções mais comuns e mais utilizadas entorno do brincar e com função pedagógica na educação são as por meio dos jogos, das brincadeiras, dos brinquedos, do lazer e da recreação. É pelo lúdico que o professor pode planejar e executar atividades e situações

bem elaboradas e divertidas, assim tanto professor como aluno se beneficiam da função pedagógica por meio da ludicidade e do brincar, em especial na educação infantil.

Ainda de acordo com Rohrich e Rinaldi (2013-2014) o lúdico e o brincar não são privilégio das crianças, complementam com Fortuna (2011) que “os educadores precisam aprender sobre o brincar para fazer brincar, ensinar e aprender brincando”, pois professores capazes de ensinar de forma inovadora necessitam aprender através de experiências novas (ROHRICH E RINALDI, 2013-2014, p. 386).

Ou seja, o brincar não se restringe ou limita a idade é um termo amplo podendo ser aplicado em vários contextos, inclusive como já apresentado com função pedagógica e também como um importante recurso educativo, de forma a desconstruir processos e metodologias tradicionais.

Como recurso educativo e pedagógico o brincar com intencionalidade torna-se lúdico e pode aparecer na ação pedagógica do professor, como exemplo: por meio de um jogo para ensinar regras. O brincar como uma função pedagógica e recurso educativo podem ser identificados nas situações e atividades onde a brincadeira proporciona aprendizagem e novas experiências.

Na educação infantil o brincar é um dos recursos pedagógicos para se trabalhar os campos de experiências, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, e é desta forma que se assegura os direitos sobre o brincar, conforme estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Isto porque são consideradas infinitas as possibilidades do brincar no contexto escolar e como recurso pedagógico diante dos campos de experiência e de aprendizagens, alguns exemplos estabelecem relação com o brincar na aprendizagem de cores e formas, gestos e movimentos, escuta, fala e na imaginação (BRASIL, 2018, p.46-50).

Outra aprendizagem importante de acordo com a BNCC (2018), o brincar é visto como um recurso pedagógico, extremamente necessário, para promover a aprendizagem e experiência quanto aos tempos, quantidades e relações.

...[] Nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar

respostas às suas curiosidades e indagações (BRASIL, 2019, p. 43).

Através de situações e atividades onde o brincar assumi uma função pedagógica, é possível trabalhar diferentes conteúdos com as crianças, de forma adequada as necessidades e capacidades das mesmas.

Alguns exemplos podem ser apresentados como a contribuição do brincar para possibilitar as crianças os primeiros contatos com a aprendizagem de quantidade e números; e desenvolver conhecimentos em relação a linguagem oral e escrita

Na educação infantil o brincar deve ser predominante e servir como um recurso na prática pedagógica do professor, o mais importante é que o brincar seja utilizado com objetivos lúdicos de conduzir a aprendizagem adequada as crianças sem antecipar conteúdos e permitir uma aprendizagem há seu tempo e espaços. Pertinentes às crianças com liberdade de manipular, expressar-se, movimentar-se, sendo para esta idade o brincar recomendado por ser um recurso que permitam aprender por meio de movimentos e atividades que desenvolvam as habilidades e competências por meio do brincar e interação que estas atividades permitem quando utilizadas na educação infantil.

5 A PESQUISA

5.1 Percurso Metodológico

Por meio da metodologia qualitativa buscou-se identificar nesta pesquisa a ludicidade e o brincar na formação inicial dos professores. Isto porque, estudos de autores como Luckesi (2014) indica que a ludicidade deve favorecer para o campo de atuação do professor, ou seja, é necessário ainda em formação inicial o futuro professor compreender conceitos e concepções acerca da ludicidade.

A metodologia qualitativa visa observar e interpretar os objetivos da pesquisa. Para Godoy (1995) a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, mas sim a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Desta forma, a primeira etapa da pesquisa foi uma revisão bibliográfica em documentos normativos, diretrizes e obras de autores como Friedmann (2014), Kramer (2007), Vygotski (1991) e Kishimoto (2016) para uma compreensão científica do

fenômeno estudado.

Já os objetos de pesquisa foram os projetos políticos pedagógicos (PPP) do curso de Formação Inicial de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior (IES) e a amostra foram três (3) universidades, duas (2) públicas e uma (1) privada do sudoeste paulista. O procedimento utilizado foi análise documental dos projetos políticos dos cursos de Pedagogia e ementas do respectivo curso disponibilizadas nos sites das IES para consulta pública.

É importante destacar que documentos são as principais fontes de análise na pesquisa documental, em especial por serem conteúdos de textos que ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, é ainda matéria-prima que a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2014, p.76).

Desta forma, a matéria prima desta investigação são os documentos do curso de Pedagogia- identificados como Projetos Políticos e organização curricular/ementas das disciplinas. Ainda de acordo com Severino (2014) na pesquisa documental busca-se identificar e explorar documentos e, a principal característica neste tipo de pesquisa é que a fonte de coleta de dados é restrita a documentos. Conforme Lakatos (2003) a pesquisa documental é denominada como fonte primária por tratar de documentos oficiais, publicações e leis.

Após definido o procedimento denominado pesquisa e análise documental partiu-se para a escolha das Instituições de Ensino Superior, onde foi decido juntamente com a orientadora e teve como critério IES que estivessem em um raio de 200 km da cidade sede da pesquisa, Franca – SP. A escolha do raio foi devido a compreender a ludicidade em instituições relativamente próximas geograficamente e também do interior paulista.

Após o levantamento foram elencadas como amostra da pesquisa duas universidades públicas e duas privadas. Posteriormente foi realizado contato por e-mail com os coordenadores dos cursos de Pedagogia de cada instituição, apresentando a pesquisa e seus objetivos, solicitando a autorização, porém apenas duas IES públicas e uma IES sem fins lucrativos/ particular autorizaram a pesquisa.

Com a autorização das IES e cadastro no Comitê de Ética a pesquisa foi iniciada. Para se chegar aos PPPs e ementas foi feito contato com os coordenadores de cursos solicitando os documentos para análise, em unanimidade a orientação foi que os documentos estavam disponíveis e atualizados no site das instituições. Assim, foi

realizado buscas nos sites das IES na área cursos de graduação, cursos de pedagogia presencial, onde foi possível encontrar os documentos objeto de estudo e análise desta pesquisa, projetos políticos pedagógicos, organização curricular e ementas do curso de Pedagogia.

Nos projetos políticos de cada IES foi realizada uma busca específica com termos/ palavra- chaves: ludicidade, brincar, brincadeira, lúdico, jogos, educação infantil com o objetivo de identificar nos documentos do curso as dimensões e concepções na organização do PPP e organização do curso de Pedagogia quanto a identificação dos termos pesquisados.

O resultado foi: a IES 1- apareceram 47 palavras e expressões associadas aos termos pesquisados, enquanto que na IES 2- apareceram 75 e na IES 3- 67. Foram selecionadas as expressões específicas buscando aprofundar, identificar e detalhar os conhecimentos e competências sobre ludicidade, brincar e educação infantil etapa da básica da educação que estabelece por meio da BNCC (2018) o brincar como um eixo estruturante da educação infantil.

As expressões estabelecidas surgiram a partir de uma pesquisa e estudo bibliográfico em trabalhos científicos, legislações e documentos normativos onde é descrito orientações acerca do brincar e da ludicidade e que servem como parâmetros para aprendizagem e desenvolvimento de competências na formação inicial do pedagogo quanto às temáticas.

As disciplinas encontradas nos PPPs a partir das expressões estabelecidas foram:

- IES1: Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil Brasileira, Brinquedos e brincadeiras na educação infantil, Infância e Cinema, Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil I (estágio), Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil II (estágio), Metodologia do Ensino de Matemática.

-IES 2: Pedagogia da Infância, Educação Infantil: Creches, Desenvolvimento e Educação Infantil, Educação Infantil: Pré- escolas, Filosofia para Crianças, Jogos Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância, Estágio Curricular Supervisionado em educação Infantil: Creche, Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré- Escolas.

-IES 3: Literatura infantil, Fund. e Práticas em Filosofia para Crianças, Fundamentos e Práticas da Ed. Infantil, Educação corporal, jogos, recr., Prática de ens. Estágio na Ed. Infantil, Fundamentos e práticas no ensino de Matemática, Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa.

Após a coleta os dados e as disciplinas foram organizados para posterior análise.

5.1.1 Procedimento de Coleta de dados

A coleta de dados iniciou-se após a pesquisa e estudo bibliográfico em trabalhos científicos, legislações e documentos normativos onde é descrito orientações acerca do brincar e da ludicidade, a pesquisa e estudo foi necessário por entender que inicialmente era preciso compreender o que estabelecem as diretrizes sobre ludicidade e o brincar dentro do que é estabelecido e esperado pelos documentos normativos e legislações.

Em segundo momento a pesquisa e estudo bibliográfico foram necessários para compreender como são norteados e estabelecidos os projetos políticos pedagógicos e organização curricular, a pesquisa foi fundamentada em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e CNE/CP nº2, de 20/12/2019 (Base Nacional Comum- Formação).

É importante destacar que a pesquisa e coleta de dados aconteceram no auge da pandemia Sars cov-2 (Coronavírus/covid 19). Durante o período de pandemia houve orientação para distanciamento social, as IES adotaram aulas e atendimento de forma remota, via e-mail e plataformas digitais. Assim, o contato com os coordenadores de cursos e Instituições de Ensino foram todos por e-mails.

Ao realizar contato com as Instituições de Ensino Superior Pública e sem fins lucrativos foi perceptível a disponibilidade e interesse imediato para participar e contribuir com a pesquisa, informando procedimentos para autorização, secretarias e telefones inclusive particulares para contato mais rápido, caso necessário.

Quanto as Instituições particulares foi realizado contato inicial com duas (2) IES, foi perceptível a indisponibilidade e falta de resposta, diante de tal dificuldade o e-mail foi encaminhado para a reitoria, porém não houve receptividade para participar da pesquisa e diante dos prazos foi decidido prosseguir a pesquisa com 2 IES públicas e 1 sem fins lucrativos.

Após o contato e orientação da coordenação dos cursos para acessar os documentos solicitados no site das IES, iniciou-se a busca e identificação dos objetos de pesquisa, o procedimento adotado foi acessar a página principal da instituição, procurar o curso de Pedagogia presencial, e partir daí selecionar os projetos políticos pedagógicos, organização curricular e ementas.

Inicialmente o objeto de pesquisa era a ludicidade o e brincar na formação inicial

de professores, porém no decorrer da pesquisa identificou-se que esta temática aparece recorrente também na educação infantil, estabelecido como um direito da criança e eixo estruturante, por este motivo os termos para identificação e pesquisa foram ampliados para os critérios e palavra- chaves listadas: ludicidade, brincar, brincadeira, lúdico, jogos e educação infantil.

Ao acessar os projetos políticos pedagógicos através dos sites da IES foi realizada uma busca criteriosa para explorar e selecionar as disciplinas que remetesse a palavra- chaves e após a seleção nos PPP que já apresentavam informações como nome da disciplina, carga horária, semestre ofertada, foi consultado também a organização curricular.

Para evitar lacunas na pesquisa foram consultadas também as ementas das disciplinas/ programa de disciplina que traziam informações como objetivos, conteúdo, metodologia, bibliografia básica e complementar, para que assim fosse possível identificar e compreender os conteúdos que contemplam a formação inicial do futuro professor, especialmente quanto à ludicidade e o brincar este procedimento foi necessário devido ao amplo universo de disciplinas e palavras.

O resultado do levantamento das informações bem como as disciplinas e seus conteúdos de formação inicial serão apresentados a seguir.

5.2 Análise e discussão dos dados

A análise de dados é resultado da coleta de informação por meio dos projetos políticos pedagógicos, este é um documento importante para a instituição de ensino e cursos por ser um instrumento de intervenção e mudança da realidade e projeções, é um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição no processo de transformação (VASCONSELLOS, 2002, p.2).

Ainda de acordo com Vasconsellos (2002) o PPP é constituído de três dimensões: marco referencial, diagnóstico e programação que se articulam e buscam no âmbito escolar uma construção coletiva para resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento.

A análise dos PPPs dos cursos de Pedagogia parte da conceituação de Vasconsellos (2002), buscando investigar e identificar na formação inicial dos cursos de Pedagogia o que se desejam alcançar por meio do planejamento e da ação educativa, a realidade das IES e o que oferecem e o que deveriam oferecer de conteúdos e conhecimento com recorte sobre a ludicidade e o brincar.

Os PPPs são as bases para as grades curriculares, estrutura, organização, objetivos e finalidade da formação. Desta forma, inicialmente o resultado da análise e a apresentação dos dados desta pesquisa são informações extraídas dos projetos pedagógicos e organização curricular, seguido de objetivos gerais dos projetos pedagógicos dos cursos, grade curricular e ementas.

Optou-se em iniciar a pesquisa, com a coleta e análise das informações básicas do currículo de cada IES levando em consideração pareceres e as diretrizes como CNE/CP 01 de 15 de maio de 2006 que regulamentam a formação de professores da educação básica.

Posteriormente a duração dos cursos e carga horária regulamentadas por pareceres e suas alterações, em especial pela adequação a parte teórica e prática em destaque a regulamentação da carga horária dos estágios.

É importante destacar as diretrizes mais atuais da formação inicial de professores, relevante quanto a reorganização do curso de Pedagogia a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que destaca em seu Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas e, deve considerar o desenvolvimento das

competências profissionais explicitadas na BNC-Formação (BRASIL, 2019, p. 6).

De acordo com a resolução CNE/CP nº2/2019, Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição nos seguintes grupos:

- Grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
- Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
- Grupo III: 800 (oitocentas) horas prática pedagógica, assim distribuída: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Analisando e refletindo o parecer CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, observa-se que os conteúdos como a ludicidade e o brincar na educação infantil são poucos explorados permanecendo ainda em um nível de experiência do professor como pessoa e como aluno, não evoluindo para um nível científico dentro das propostas pedagógicas pela falta de orientação, informação e instrumentos que descreva e detalhe a importância de tais conteúdos dentro da formação do futuro professor.

Para análise e discussão dos dados foi utilizado como amostra disciplinas da grade curricular regular e optativa. Os dados serão apresentados e discutidos a partir dos seguintes itens: Caracterização das IES, Apresentação dos PPPs das IES: aspectos históricos, legais e pedagógicos, Perfil Profissional, O lúdico na organização curricular, Evidências do brincar e ludicidade na formação inicial do professor das IES pesquisadas.

5.2.1 Caracterização das IES

Para melhor compreender os dados analisados é interessante uma breve apresentação das IES pesquisadas, justifica-se a apresentação visto que cada IES possui peculiaridades em seu perfil institucional como ano de criação, ofertas de vagas em seus cursos, localização/ regionalidade, mantenedora pública ou privada.

Inicialmente apresentação seguirá a ordem das IES 1 pública, 2 pública e 3 sem fins lucrativos. As informações apresentadas a seguir foram levantadas a partir do PPP disponibilizado para consulta pública nos sites das IES, dentro da área graduação, cursos.

A IES 1 é uma entidade pública localizada a 89 km de cidade de Franca- SP onde a pesquisa foi elaborada e desenvolvida, iniciou suas atividades no de 1964, e passou por reestruturação ao longo dos anos. Oferece cursos de graduação, lato sensu e stricto sensu.

Em seus departamentos oferece cursos de licenciatura e bacharelado como Pedagogia, Química, Psicologia e Música. Até o ano de 2019 consta que a instituição formou ao todo mais de 10.000 alunos.

Seu espaço físico ocupa uma área aproximada de 40.659,49 m² com serviços à comunidade por meio de seus departamentos e centros de estudos, possui cerca de 200 docentes e 203 funcionários e 1700 alunos matriculados nos cursos de graduação da instituição.

A IES 2 também é uma entidade pública localizada a 174 km de Franca- SP, iniciou suas atividades no ano de 1959 com cursos de Pedagogia e Letras. Oferece cursos de graduação, lato sensu e stricto sensu. Até o ano de 2018 contavam com 5 cursos, entre eles licenciatura e bacharelado e um total de 2.700 alunos matriculados.

A IES 3 é uma entidade de direito privado sem fins lucrativos, localizada a 71 km de Franca- SP, iniciou suas atividades em 1971, e atualmente tem como objetivo a oferta de cursos de graduação licenciatura e bacharelado e pós graduação presencial e a distância. A IES oferece programas de bolsas e participa de programas sociais como Prouni e Fies. Não foi possível identificar no projeto pedagógico o número de alunos matriculados e funcionários.

5.2.2 Apresentação do PPP das IES: aspectos históricos, legais e pedagógicos.

Ao pesquisar a formação inicial de professores é indispensável o estudo e compreensão sobre o projeto político pedagógico (PPP), pois através deste estudo torna-se possível identificar as bases, fundamentações teóricas e metodológicas, objetivos e finalidades da formação.

É evidente por meio da pesquisa e estudo que os projetos das IES têm suas bases históricas e legais a Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (LDB), que institui orientações para educação superior em dois títulos IV e VI Da Educação Superior e Profissionais da Educação.

Existem outros documentos importantes que são base para o PPP como o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Sites das IES pesquisada, 2022).

São marcos e documentos importantes tanto no aspecto histórico como nos aspectos legais por estabelecerem orientações e normas comuns para a oferta de cursos superiores e também por proporcionar informações essenciais na construção do PPP do curso como objetivos, perfil esperado do profissional, grade curricular e entre outras.

Já no aspecto pedagógico vários autores contribuem para a definição e compreensão do PPP. Para Veiga (2008), Libâneo (2012) e Vasconcelos (2002) o PPP é um documento importante que descreve e detalha com clareza a intencionalidade, as ações e o que se deseja atingir com a educação oferecida naquele espaço escolar.

Para Veiga (2011) o projeto pedagógico exige uma profunda reflexão sobre os objetivos que se pretende alcançar, é um documento que deixa explícito os caminhos, as ações e operações a serem empreendidas por todos no processo educativo.

Outro ponto que chama atenção para o PPP é que nele se expressa o compromisso com a formação do cidadão com a sociedade. É no projeto político pedagógico que se contempla a qualidade da educação nas dimensões formal, técnica e a política (VEIGA, 2011, p. 39).

Quanto as dimensões citadas por Veiga (2011) estas devem constar claramente no projeto político pedagógico, pois são instrumentos que servem para unificar atividades desenvolvidas, convergindo em sua execução o interesse e o esforço coletivo dos membros escolar (LIBÂNEO, 2012, p.460).

Para completar Libâneo (2012) afirma que os objetivos de uma instituição escolar devem oferecer além da aprendizagem de conteúdo, uma formação de valores e

atitudes. Nesta perspectiva, o estudo desta seção apresenta dados da pesquisa que busca evidenciar como a ludicidade e o brincar se inserem nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia.

O estudo se concentra em analisar também os projetos políticos dos cursos pela possibilidade de verificar seus referenciais e bem como suas dimensões pedagógicas, como a sistematização do ensino e que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, sendo um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição (VASCONSELLOS, 2002, p.169).

Inicialmente o que se observa no PPP da IES é a articulação dos conceitos legais e pedagógicos, em especial e em unanimidade as três IES buscam articular a teoria e prática, como: “Buscar articuladores que garantam a unidade teórico-prática no trabalho pedagógico, tendo parâmetros claros que orientam a tomada de decisão, em relação à seleção, à organização e à sequência dos conteúdos curriculares, que superem a forma atual da organização da escola e do currículo” (Site da IES 3 pesquisada, 2022).

Em observância das orientações legais, identifica-se no PPP a intencionalidade de articulação também teórica e prática por meio da interdisciplinaridade de disciplinas:

"O saber fazer" do pedagogo, exigidas pela heterogeneidade de situações apresentadas para a implementação de processos no exercício profissional. Referem-se tais habilidades aos conhecimentos técnicos, competências e atitudes que são exigidas do pedagogo e do professor” (Site da IES 2 pesquisada, 2022).

Outro ponto observado quanto aos aspectos discutidos é a articulação em seus PPPs para com a educação básica, onde se observa: “solicitando a instalação dos referidos cursos, relacionando-os às demandas e aos fundamentos legais acerca das necessidades formativas dos professores de Educação Básica” (Site das IES pesquisadas, 2022).

As projeções do PPP quanto à formação para a educação básica e necessidades sociais a serem atendidas podem ser observadas e identificadas na DCN (2006) e suas atualizações do curso de Pedagogia nos núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e integradores.

Os núcleos são importantes para a organização da formação, do conhecimento e também da estrutura do curso de Pedagogia por serem áreas consideradas como prioridades na construção do PPP, são eles:

Quadro 1: Núcleos de Estudos

Núcleo de estudos básicos	Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos	Núcleo de estudos integradores
<p>a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;</p> <p>b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços educativos;</p> <p>c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares;</p> <p>d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;</p> <p>e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;</p> <p>f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagens, no planejamento e na realização de atividades educativas;</p> <p>g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional</p>	<p>a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais-escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais, outras;</p> <p>b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;</p> <p>c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.</p>	<p>a) participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de Educação Superior;</p> <p>b) participação em atividades práticas, de modo a propiciar aos estudantes vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;</p> <p>c) atividades de comunicação e expressão cultural.</p>

<p>brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviços e apoio escolar;</p> <p>h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens;</p> <p>i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;</p> <p>j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;</p> <p>k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;</p> <p>l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional.</p>		
--	--	--

Fonte: Adaptação das Diretrizes Nacionais Curriculares do Curso de Pedagogia (2006)

Desta forma, dentro do PPP o núcleo de estudos básicos são orientações que indicam para que na formação do professor ocorra de forma diversificada e multicultural, com reflexão e ações críticas por meio de estudo da literatura e realidade educacional.

Já o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudo sinaliza para que os princípios da formação sejam voltados para atuação profissional, versando as diferentes demandas sociais, viabilizados por meio do projeto pedagógico.

E por fim, o núcleo de estudos integradores que visa oportunizar e enriquecer a formação do futuro professor. Foi possível identificar que as IES projetam em seus documentos conteúdos de formação inicial de professores como os itens do núcleo básico d), e) e g) e integradores item b), e com correlação também as necessidades da educação básica.

5.2.2.1 Conhecendo o Projeto Político Pedagógico IES 1 (2017)

O curso de Pedagogia presencial da IES 1 iniciou suas atividades em 2002 sendo reconhecido em 2005, consta a informação no site que o curso sofreu alterações visando atender as políticas nacionais e estaduais de formação de professores.

Justifica-se a criação do curso nessa instituição pública para atender a demanda de formar professores devido à alta demanda em creches e pré-escola, o que até então impactava uma parcela considerável de profissionais, atuando sem formação de nível superior.

Destaca que as trajetórias históricas do curso estão fundamentadas e atribuídas a LDB (1996), lei que estabelece fundamentos e princípios norteadores para a formação docente.

Sua proposta curricular segue o que determina as DCN do Curso de Pedagogia, o Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores.

O PPP do curso apresenta ainda informações relevantes que nos auxiliam a conhecer a estrutura do curso e suas finalidades, como os eixos que fundamentam o trabalho pedagógico e perfil profissional, seus saberes e a articulação teórica e prática.

Importante destacar que a parte prática no documento é contemplada no curso como um componente curricular, que visa proporcionar um conjunto de atividades ligadas à prática profissional.

O PPP apresenta outros pontos e projeções relevantes como estrutura curricular, estímulo à iniciação dos alunos em atividades de pesquisa e atividades teórico-prática de aprofundamentos. O que torna a formação mais flexível ao permitir que o aluno escolha disciplinas optativas para aprofundar o conhecimento em determinadas áreas de interesse e demandas.

Por fim, é relevante destacar que as informações coletadas e analisadas deste PPP aconteceram dia 14 de julho de 2022, informações obtidas no site da IES pesquisada.

Data de Início: 15/07/2022	Duração	Ideal	8 semestres
		Mínima	8 semestres
		Máxima	12 semestres

Carga Horária	Aula	Trabalho	Subtotal
Obrigatória	2190	780	2970
Optativa Livre	270	0	270
Optativa Eletiva	0	0	0
Total	2460	780	3240 (Estágio: 400)

Informações Específicas

CRÉDITOS E CARGA HORÁRIA

O ALUNO DEVERÁ CUMPRIR:

Obrigatória	Aula	2190	horas
Obrigatória	Trabalho	780	horas
Optativa Livre	Aula	270	horas
total		3240	horas

400 horas de Prática como Componente Curricular - PCC

400 horas de Estágio Curricular Supervisionado

200 horas - ATPA

Grade Curricular

Legenda: CH=Carga horária Total; CE=Carga horária de Estágio; CP=Carga horária de Práticas como Componentes Curriculares;

ATPA=Carga horária em Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento

Disciplinas Obrigatórias							
1º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5961002</u>	História da Educação	4	0	60			15
<u>5961007</u>	Filosofia da Educação I	4	0	60			15
<u>5961085</u>	Fundamentos Psicológicos da Educação I	4	0	60			10
<u>5961103</u>	Organização do Trabalho Acadêmico	2	1	60			
<u>5961124</u>	Fundamentos Antropológicos da Educação	4	0	60			10
Subtotal:		18	1	300			50
2º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5961004</u>	Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação	4	1	90			10
<u>5961009</u>	Filosofia da Educação II	4	0	60			15
5961007 - Filosofia da Educação I				Requisito			
<u>5961010</u>	Sociologia da Educação I	4	0	60			15
<u>5961090</u>	Fundamentos Psicológicos da Educação II	4	0	60			15
5961085 - Fundamentos Psicológicos da Educação I				Requisito			
<u>5961125</u>	História da Educação no Brasil	4	0	60			15
5961002 - História da Educação				Requisito			
Subtotal:		20	1	330			70
3º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5961012</u>	Didática I	4	0	60			20
<u>5961017</u>	Sociologia da Educação II	4	0	60			15
5961010 - Sociologia da Educação I				Requisito			
<u>5961132</u>	Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos, Políticas Públicas e Sujeitos Educandos	4	1	90	0		20
<u>5961142</u>	Política Educacional e Organização da Educação Básica I	4	1	90	25		15
<u>5961144</u>	Fundamentos Psicológicos da Educação III	4	1	90	25		
5961090 - Fundamentos Psicológicos da Educação II				Requisito			
Subtotal:		20	3	390	50		70
4º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5961020</u>	Didática da Alfabetização: Teoria, Princípios e Procedimentos	4	0	60			20
<u>5961082</u>	Escrita, Alfabetização e Letramento: Uma Abordagem Histórica	2	0	30			
<u>5961084</u>	Fundamentos de Educação Especial	2	0	30			10
<u>5961089</u>	Didática II	4	1	90	30		
5961012 - Didática I				Requisito			
<u>5961126</u>	Seminários de Pesquisa em Educação	2	1	60			
<u>5961130</u>	Arte e Música na Educação: Fundamentos e Práticas	4	0	60			20
5961090 - Fundamentos Psicológicos da Educação II				Requisito			
<u>5961143</u>	Política Educacional e Organização da Educação Básica II	4	0	60			
5961142 - Política Educacional e Organização da Educação Básica I				Requisito			
Subtotal:		22	2	390	30		50
5º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5961021</u>	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	4	0	60			20
<u>5961022</u>	Metodologia do Ensino de Matemática	4	0	60			20
<u>5961024</u>	Metodologia do Ensino de Ciências	4	0	60			20
<u>5961026</u>	Metodologia do Ensino de História e Geografia	4	0	60			20
<u>5961078</u>	Ação Pedagógica Integrada: ensino Fundamental I	4	3	150	60		
5961021 - Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa				Indicação de Conjunto			
5961022 - Metodologia do Ensino de Matemática				Indicação de Conjunto			
Subtotal:		20	3	390	60		80
6º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5961079</u>	Ação Pedagógica Integrada: ensino Fundamental II	4	3	150	60		
5961024 - Metodologia do Ensino de Ciências				Requisito			
5961026 - Metodologia do Ensino de História e Geografia				Requisito			
<u>5961123</u>	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	2	0	30			
<u>5961127</u>	Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil Brasileira	4	1	90			20
<u>5961128</u>	Educação e Cultura Corporal: Fundamentos e Práticas	4	0	60			
<u>5961139</u>	Gestão Educacional e Coordenação do Trabalho na Escola I	4	1	90	30		
Subtotal:		18	5	420	90		20

7º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
5910221	Estatística Aplicada à Educação	2	0	30			
5960122	Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento	0	0	0			200
5961080	Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil I	4	3	150	60		
5961127	Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil Brasileira						Requisito
5961129	Concepções e Práticas Pedagógicas de Educação Infantil						Indicação de Conjunto
5961129	Concepções e Práticas Pedagógicas de Educação Infantil	4	1	90		20	
5961080	Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil I						Indicação de Conjunto
5961127	Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil Brasileira						Requisito
5961140	Gestão Educacional e Coordenação do Trabalho na Escola II	4	0	60		20	
5961139	Gestão Educacional e Coordenação do Trabalho na Escola I						Requisito
5961146	Atividades Práticas: Gestão do Processo Educativo	2	2	90	50	20	
5961139	Gestão Educacional e Coordenação do Trabalho na Escola I						Requisito
5961140	Gestão Educacional e Coordenação do Trabalho na Escola II						Indicação de Conjunto
Subtotal:		16	6	420	110	60	

8º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
5961081	Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil II	4	3	150	60		
5961080	Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil I						Requisito
5961088	Financiamento da Educação no Brasil	4	1	90		10	
5961095	Teorias do Currículo	4	1	90		20	
Subtotal:		12	5	330	60	30	

Disciplinas Optativas Livres

1º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
5950267	Informática Instrumental	2	0	30			

4º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
5961147	Análise Retórica de Discursos Pedagógicos	2	0	30			

6º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
5940051	Problemas de Aprendizagem Escolar	2	1	60			
5961042	Seminários Avançados em Educação I	4	0	60			
5961047	Seminários: Educação e Trabalho	2	0	30			
5961135	A Filosofia Educacional de John Dewey	2	0	30			
5961138	Tópicos em Educação do Campo	2	1	60	15		
5961145	Discutindo os Conceitos de Física com as Crianças Pequenas	3	1	75			
5961150	Escola, Infância e Cinema	2	0	30			

7º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
5961043	Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil	2	0	30			
5961131	Orientação ao Trabalho de Conclusão de Curso	2	2	90			
5961148	Avaliação da Aprendizagem e Prática Pedagógica	2	2	90			

8º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
5960120	Prática Musical na Formação Docente	2	0	30		20	
5961117	Seminários Avançados em Educação II	2	0	30			
5961133	Gestão Educacional: Políticas, Processos e Cotidiano Escolar	4	0	60			
5961136	Cartografia Escolar	2	0	30			
5961149	Supervisão e Coordenação Pedagógica: Fundamentos Teórico-Metodológicos	2	0	30			

Fonte: Site da IES pesquisada (2022)

Quadro 2: Objetivo geral e específico IES 1

Objetivo Geral	Formar profissionais críticos que poderão atuar como professores na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como gestores nas funções de gestão e de suporte pedagógico nos sistemas educacionais e em processos educativos escolares, na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, e em contextos educativos nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Essa formação profissional dos pedagogos exige uma concepção teórica de formação de professores, bem como atuação em atividades de pesquisa, de cultura e extensão universitária.
Objetivos Específicos	<ol style="list-style-type: none">1. Fomentar a iniciação dos licenciandos nas atividades de pesquisa, cultura e extensão universitária.2. Promover a aproximação da universidade com a sociedade, estabelecendo convênios com as escolas e órgãos gestores pertencentes ao sistema público de ensino da região, tendo como foco a melhoria da qualidade do ensino e a universalização da educação básica.3. Desenvolver projetos articulados com o Conselho Municipal de Educação, Ministério Público, conselhos tutelares e organizações não governamentais que atuam no campo dos direitos das crianças e dos adolescentes.4. Fomentar a produção científica, em especial, aquela comprometida com o diagnóstico dos problemas locais e regionais enfrentados pelo sistema educacional e com as respectivas propostas de intervenção, sem abrir mão, contudo, da pesquisa básica no campo educacional.5. Desenvolver programas de extensão, abertos à participação da população, com o ativo envolvimento dos alunos, visando à difusão dos resultados da pesquisa científica gerada no curso.

Fonte: Adaptação do PPP da IES pesquisada (2022)

5.2.2.2 Conhecendo o Projeto Político Pedagógico IES 2 (2007)- termo de adequação do PPP (2015).

O curso de Pedagogia presencial da IES 2 está em funcionamento desde de 1959, consta em seu PPP que o curso tem passado e acompanhado as sucessivas transformações legais e as diferentes concepções da formação do profissional de educação ao longo de sua existência.

Um aspecto histórico e que também faz parte das sucessivas transformações que o curso passou ao longo de décadas, desde sua criação e a que também faz parte de suas bases legais é a promulgação da LDB (1996), lei que estabelece normas para a educação básica e educação superior. Além do que se justifica que as grandes transformações que o curso passou foi devido também a alta demanda na educação básica.

Isto porque abona as Universidades Públicas papel essencial no enfrentamento e

nas complexas demandas da sociedade, por isto o curso se desempenha em formar profissionais aptos para compreender e atuar no processo de educação escolarizada.

Para isso, a organização curricular se pauta também nas DCN do curso de Pedagogia e seus núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e integradores onde reforça em seu documento que adota as diretrizes de forma integral.

O PPP destaca a formação de professores composta por um conjunto de disciplinas teórico e prática, que de diferentes modos articulam o conhecimento e ensino em situações de escolaridade.

As atividades extracurriculares são organizadas pelos grupos de pesquisa e laboratórios como: Trabalho Docente, Educação Infantil, Prevenção de Drogas, Filosofia para criança, Cultura e Organização, são vistos como um componente fundamental na formação do futuro professor por proporcionar uma formação acadêmica, intelectual e profissional do aluno.

As informações coletadas e analisadas deste PPP aconteceram dia 13 de julho de 2022, informações obtidas no site da IES pesquisada.

IV.2 - ROL DE DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

(com carga horária e número de créditos)

Núcleo de Estudos Básicos

1. Filosofia da Educação I	60 horas	4 créditos
2. Filosofia da Educação II	60 horas	4 créditos
3. Filosofia da Educação III	60 horas	4 créditos
4. História da Educação I	60 horas	4 créditos
5. História da Educação II	60 horas	4 créditos
6. História da Educação III	60 horas	4 créditos
7. Psicologia da Educação I	60 horas	4 créditos
8. Psicologia da Educação II	60 horas	4 créditos
9. Psicologia da Educação III	60 horas	4 créditos
10. Psicologia da Educação IV	60 horas	4 créditos
11. Sociologia da Educação I	60 horas	4 créditos
12. Sociologia da Educação II	60 horas	4 créditos
13. Didática I	60 horas	4 créditos
14. Didática II	60 horas	4 créditos
15. Política Educacional Brasileira	60 horas	4 créditos
16. Estrutura e Funcionamento da Ed. Básica	60 horas	4 créditos
17. Teoria e Prática do Currículo	60 horas	4 créditos
18. Pedagogias da infância	60 horas	4 créditos
19. Gestão Educacional	60 horas	4 créditos
20. Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional		100 horas
21. Coordenação Pedagógica	60 horas	4 créditos
22. Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização	60h T + 60h P	8 créditos
23. Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências	60h T + 60h P	8 créditos
24. Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História/Geografia	60h T + 60h P	8 créditos
25. Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa	60h T + 60h P	8 créditos
26. Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática	60h T + 60h P	8 créditos
27. Linguagens em Educação	60h T + 30h P	6 créditos
28. Educação Infantil: Creches	60 horas	4 créditos
29. Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Creches		100 horas
30. Educação Infantil: Pré-Escolas	60 horas	4 créditos
31. Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-Escolas		100 horas
32. Educação Fundamental: Anos Iniciais I	60 horas	4 créditos
33. Estágio Curricular Supervisionado: Anos iniciais do ensino fundamental I		100 horas
34. Educação Fundamental: Anos Iniciais II	60 horas	4 créditos
35. Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental II		100 horas

Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

36. Sócio-Antropologia, Cultura e Escola	60 horas	4 créditos
37. Desenvolvimento e Educação Infantil	60 horas	4 créditos
38. Educação Especial	60 horas	4 créditos
39. Jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação da Infância	60 horas	4 créditos
40. Filosofia para crianças	60h T + 30h P	6 créditos
41. Ação Pedagógica Integrada	60h T + 30h P	6 créditos
42. Formação de Identidade e Escolarização	60h T + 30h P	6 créditos
43. Optativa I	60 horas	4 créditos
44. Optativa II	60 horas	4 créditos
45. Optativa III	60 horas	4 créditos

QUADRO SÍNTESE DA CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA

NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS	1800 horas teóricas
	330 horas práticas
	500 horas de Estágio
NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS	600 horas teóricas
	90 horas práticas
NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES	100 horas
CARGA HORÁRIA TEÓRICA TOTAL	2400 HORAS
CARGA HORÁRIA PRÁTICA TOTAL	420 HORAS
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	500 HORAS
ATIVIDADES ACADÊMICAS, CIENT.E CULTURAIS	100 HORAS
TOTAL	3420 HORAS

Fonte: Site da IES pesquisada (2022)

Quadro 3: Objetivo geral e específico IES 2

Objetivo Geral	possibilitar ao futuro professor a compreensão teórica dos diferentes campos de produção de conhecimento aliados ao tratamento didático que possibilite a aprendizagem das crianças, isto é, o conteúdo é abordado acompanhado de situações de ensino, entendendo-se que o que ensinar e como ensinar são elementos constitutivos e indissociáveis nessa proposta de formação de professores.
Objetivo específico	o futuro pedagogo deverá ter conhecimentos próprios ao ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, que lhe permitam propor programas, projetos e atividades específicas de cada uma das áreas de conhecimento já estabelecidas e determinadas legalmente, com vistas a garantir aos alunos uma base sólida e homogênea de conhecimentos matizada pelos contextos particulares e específicos de sua atuação.

Fonte: Adaptação do PPP da IES pesquisada (2022)

5.2.2.3 Conhecendo o Projeto Político Pedagógico IES 3 (2017)

O curso de Pedagogia presencial da IES 3 iniciou suas atividades acadêmicas em janeiro de 1971, após uma luta da população para instalação de uma faculdade no município. A Instituição é vista como um serviço aos habitantes locais do município e também para as cidades circunvizinhas.

Enquanto instituição de ensino superior sem fins lucrativos/particular tem como objetivo a formação de profissionais capazes de atuar de forma consciente e responsável.

O PPP do curso aponta que a IES passou por grande processo de renovação desde sua criação e atribuiu a publicação da LDB (1996) à revolução em seu ensino, ou seja, observa-se que a LDB (1996) é uma de suas bases legais entre outras como Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006 e Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior.

O documento do curso contempla a organização curricular com base na legislação vigente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para desenvolver habilidades, atitudes e competências do pedagogo, nas dimensões do conhecimento específico, plano cultural, trabalho coletivo e interdisciplinar, gestão educacional, articulação teórica-prática, prática educativa, gestão democrática e dimensão ética.

A coleta de dados e análise deste PPP aconteceu dia 15 de julho de 2022,

informações obtidas no site da IES pesquisada.

Curso: Pedagogia - Licenciatura

Reconhecimento renovado pela Portaria nº 793 – Publ. no D.O.U. de 15/12/2016

	DISCIPLINA	C.H	Práticas	Estágio	Semanais	TOTAL
1ª	Filosofia da educação	67			04	67
	Língua Portuguesa: Gramática	67			04	67
	Fundamentos Antropológicos da educação	67			04	67
	Psicologia da Educação	67			04	67
	História da educação I	34			02	34
	Práticas Interdisciplinares para docência I		34		02	34
	Carga horária	302	34		20	336
2ª	Sociologia da educação	67			04	67
	Estatística aplicada a educação	67			04	67
	Políticas e legislação educacional	67			04	67
	Metodologia de pesquisa I	67			04	67
	História da educação II	34			02	34
	Práticas interdisciplinares para docência II		34		02	34
	Carga horária	302	34		20	336
3ª	LIBRAS	67			04	67
	Interpretação e produção de textos	67			04	67
	Fundamentos e Práticas da Ed. Inclusiva	40	27		04	67
	Currículo: teorias e práticas	67			04	67
	Psicologia do desenvolvimento	34			02	34
	Cidadania e direitos humanos	34			02	34
	Carga horária	309	27		20	336
4ª	Didática I	67			04	67
	Fundamentos e Práticas da Ed. Infantil	40	27		04	67
	Avaliação da aprendizagem	67			04	67
	Literatura infantil	40	27		04	67
	Educação: Trabalho, Movimentos sociais e mídia	34			02	34
	Diversidade cultural, étnica e gênero	34			02	34
5ª	Carga horária	282	54		20	336
6ª						
7ª						
8ª						

	Estágio			100		
	Carga Horária	255	81		20	336
	Carga horária disciplinas	2241				2688
	Estágio supervisionado			400		400
	Atividades complementares					200
	Práticas		447			447
	Total					3735

Fonte: Site da IES pesquisada (2022)

Quadro 4: Objetivo geral e específico IES 3

Objetivo geral	Formar o pedagogo com visão da totalidade do trabalho docente e não docente habilitado para atuar na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade normal e em cursos de Educação Profissional, na Gestão escolar, Supervisão e Orientação do Ensino, com sólida formação, capaz de diagnosticar problemas e apresentar soluções no campo da educação escolar e não escolar e, educação popular, de modo a garantir o desenvolvimento de múltiplas competências e saberes necessários à atuação profissional do pedagogo.
	Integrar teoria/ prática, o que implica em assumir uma outra postura em relação ao conhecimento que supere as fronteiras entre as disciplinas das

<p>Objetivos Específicos</p>	<p>diferentes áreas do conhecimento; • Interrelacionar conhecimento, concepção de mundo, de ser humano e de organização social. • Proporcionar sólida formação teórica e interdisciplinar sobre fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, que permita a apropriação do seu processo de trabalho em condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; • Vivenciar a interdisciplinaridade resultante da elaboração coletiva dos princípios teóricos/metodológicos norteadores dos conteúdos e atividades do curso. • Estabelecer um compromisso social com a educação, estimulando a análise política da educação e das lutas de seus profissionais, articulada com os movimentos sociais mais amplos. • Compreender que a escola está intimamente relacionada com seu entorno social, pólo aglutinador, articulador, mantenedor e recriador de valores e práticas sociais características dos diversos grupos que a constitui. • Reconhecer o movimento da cultura escolar existente nas esferas da organização administrativa, do racionalismo burocrático, da informalidade e da diversidade. • Compreender currículo como processo através do qual os grupos sociais transmitem e reelaboram continuamente seus conhecimentos na prática de conservação e transformação da realidade, e ainda, como processo de seleção dos conhecimentos historicamente construídos, de transformação destes saberes em conteúdos escolares e de definição de metodologias e formas de avaliação. • Orientar para o trabalho coletivo: capacitação para atuarem coletivamente no cotidiano do trabalho educacional, viabilizando a articulação vertical e horizontal entre as disciplinas; • Defender a gestão democrática: entendida como a superação das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da instituição escolar rumo à construção de novas formas de relação do trabalho. • Construir a própria cidadania, tendo acesso e domínio das novas metodologias e tecnologias educacionais. • Desenvolver competências e saberes peculiares a educação.</p>
-------------------------------------	---

Fonte: Adaptação do PPP da IES pesquisada (2022)

Em síntese percebe-se que os projetos políticos do curso de Pedagogia é um documento importante por ser um instrumento que detalha toda a ação e finalidade educativa, através dos PPP foi possível verificar o que norteia e orienta as práticas pedagógicas das IES pesquisadas, ao mesmo tempo dialoga com um contexto que abrange além da educação formal, e é exatamente o que se espera da formação do futuro professor um diálogo entre a formação e campo de atuação.

Especificadamente as diferentes formas de diálogo entre a formação e o campo de atuação sobre o brincar identificadas na pesquisa, pauta-se no parecer CNE/CP 009/2001, que aponta que cada instituição de ensino deverá delimitar as aprendizagens que possibilite o aprofundamento em áreas do conhecimento. Neste caso podemos considerar a ludicidade como um conhecimento de aprofundamento e diversificação pelas exigências da educação básica- educação infantil.

Porém o que chama a atenção é que cada IES oferece conteúdos e conhecimentos de diferentes formas e nos diversos núcleos de estudo, de aprofundamento e integradores, não seguindo uma formação básica de conhecimentos e aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de habilidades e competências sobre temática.

Isto porque se deve considerar também que cada IES possui uma parcela de autonomia, podendo elas aprofundar necessidades e interesses locais e regionais, relativas a formação inicial de professores como a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular (BRASIL, 2001, p.10).

Porém os interesses a serem aprofundados ficam a cargo de áreas e modalidades quando na verdade o que contribuiria para uma formação comum da docência em relação à ludicidade são as questões relativas e também os objetivos e a finalidade de cada etapa da educação, para que assim mesmo com autonomia as IES possam compreender e oferecer um projeto político pedagógico do curso de Pedagogia comum as necessidades a serem atendidas, em especial, na educação infantil, etapa que determina o brincar como eixo estruturante e que apesar de destacar a formação e habilitação nesta etapa da educação básica, não detalha nas diretrizes o que o PPP do curso de Pedagogia deve contemplar de conhecimentos e formação para esta etapa e área de conhecimento.

Quadro 5 - Informações Básicas do Currículo

Informações básicas do Currículo			
IES	Duração do curso	Carga horária	Turno
IES 1- Pública	8 semestres	3240 horas	Noturno
IES 2- Pública	4 anos	3420 horas.	Vespertino/ Noturno
IES 3- Privada	4 anos	3735 horas	Noturno

Fonte: Elaborada pelo próprio autor, adaptação do PPP das IES pesquisadas (2022)

As informações básicas do currículo permitem identificar que as três IES pesquisadas possuem o mesmo tempo de duração dos cursos 4 anos- 8 semestres, o que contribuí para análise dos dados, no sentido de oferecem a mesma quantidade de semestre em formação como garantia de equivalência em proporção de tempo e conteúdo, não levantando a hipótese de desvantagem aos anos/ semestres, ou seja, as amostras pesquisadas oferecem a mesma duração do curso, o que difere é a carga horária.

A IES 1 oferece um total de 3.240 horas, a IES 2 3.420 horas distribuídas e a IES 3 3.735 horas distribuídas em atividades práticas, disciplinas optativas, estágios e atividades teóricas- práticas de aprofundamento.

É importante destacar que as instituições de ensino superior organizam seus currículos seguindo as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, ou seja, destaca-se novamente que as IES seguem as orientações das Diretrizes, porém possuem autonomia para organizarem seus currículos, o que faz com que cada instituição ofereça uma grade diferente de outra, não há uma orientação de Base Comum que especifique e descreva ementas, disciplinas, objetivos e conteúdos a serem ofertados.

O que se observa é que as diretrizes definem e orientam habilitações, duração dos cursos, recomendações e disciplinas que contemplam como, por exemplo, aprendizagens didáticas e pedagógicas. Porém conforme Gatti (2010) a formação de professores deve ser organizada, sobretudo com objetivo e finalidade de agregar conhecimentos e valores para a prática social, com fundamentos para o trabalho didático e pedagógico.

Percebe-se ser necessário, que as diretrizes definam e estabeleçam além de informações básicas do currículo, orientações comuns às competências e habilidades a serem desenvolvidas a cada etapa da educação básica, uma grade curricular articulada ao cenário educacional, visando uma transformação na educação por meio de uma formação de professores que estabeleça não somente a finalidade do seu processo, mas também o percurso educacional, a fim de atender as necessidades e desafios educacionais.

Quanto atender as necessidades e desafios educacionais da educação básica versus os currículos das IES analisadas, em específico, o que determina a BNC-Professor em seus art. 11 e art. 12, a formação deverá oferecer a partir do primeiro ano do curso de Pedagogia conteúdos e habilidades previstas na BNCC- educação básica. Identificou-se que as IES oferecem uma base comum de disciplinas para compreensão

científica da educação, por meio de disciplinas como fundamentos histórico da educação, políticas públicas educacionais e sociologia da educação.

Porém quanto à distribuição e oferta de conteúdos que favoreçam a articulação com a educação básica e práticas educacionais com o desenvolvimento de competências e habilidades na formação inicial de professor sobre a ludicidade, não foi possível identificar ou detalhar claramente como ocorre a parte teórica- prática dos conteúdos previsto na formação e sua aplicação.

Por conseguinte, devido à metodologia utilizada, não foi possível descrever as vivências e experiências lúdicas na formação, seguindo como parâmetro o que determina as DCNs do curso de Pedagogia, também não foi possível apontar em específico atividades práticas que asseguram aprofundamentos e diversificação de estudos da ludicidade, bem como a sua utilização como um recurso pedagógico, conforme é estabelecido em documentos normativos.

5.3 Perfil Profissional

Os princípios e fundamentos identificados nos projetos políticos pedagógicos nos auxiliam a compreender a educação como um elemento de transformação tanto no âmbito educacional, social e político de forma a contribuir para as demandas educacionais para melhorias e qualidades.

O levantamento de informações e análise de dados a partir dos PPPs de cada IES pesquisada é essencial, por ser através deste documento do curso de Pedagogia que é possível compreender a concepção da formação e o perfil do profissional que se pretende entregar ao mercado de trabalho.

Desta forma, foi realizado um levantamento do perfil profissional que cada IES forma, a análise deste dado visa contribuir para compreensão das competências desenvolvidas ao longo curso, pois permite identificar os campos que estão habilitados atuar, foi identificado:

Quadro 6- Perfil Esperado

IES 1	<p>O curso de Pedagogia é voltado para a formação de licenciados plenos em Pedagogia. Esses profissionais serão docentes na educação infantil e no primeiro ciclo da escola fundamental, bem como profissionais capacitados para as funções de gestão, coordenação e suporte pedagógico das instituições escolares em seus diversos níveis.</p> <p>- Docência: na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em outras áreas emergentes do campo educacional.</p>
IES 2	<p>A organização curricular aqui proposta pretende realizar uma formação de alto nível qualitativo do pedagogo, entendido aqui, como um profissional capaz de desempenhar a função básica da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil [...]</p> <p>- [...] formação docente, por meio de conteúdos gerais sobre a docência na infância e de conteúdos específicos para a profissionalização exigida para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Pedagogias da Infância; Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação da infância; Linguagens em Educação e Formação de Identidade e Escolarização apresentam uma compreensibilidade mais ampla da educação e do ensino e Educação Infantil – creches e Educação Infantil – Pré-Escolas, [...]</p> <p>-[...] os fundamentos teórico metodológicos que norteiam esta etapa educacional, a concepção do termo cuidar educar nele bem como a integração com o brincar [...] manutenção de rotinas das crianças pequenas.[...] gerando modelos de socialização, de vínculos com a oralidade, com a moralidade e a estética das relações sociais.</p>
IES 3	<p>-Capacidade de compreender, cuidar na Educação Infantil de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões físicas, psicológica, intelectual e social.</p>

Fonte: Elaborada pelo próprio autor, adaptação do PPP das IES pesquisadas (2022)

Observa-se que o perfil profissional de cada IES sugere formar educadores, professores e gestores. A pedagogia possui um amplo leque atuação, porém este estudo se concentrará na educação infantil.

Em observância a peculiaridade quanto a formação para o campo de atuação na educação infantil, a IES 1 preconiza a formação docente sem objetivos específicos ou detalhados, apresenta uma formação para licenciados em Pedagogia e docência para a educação infantil.

A IES 2 detalha e específica a formação do licenciado em Pedagogia e a organização curricular, conteúdos e fundamentos que norteiam a formação do docente para a educação infantil. Inicialmente apresenta uma organização curricular com a proposta de formação de alto nível para o futuro professor de educação infantil, capaz proporcionar conhecimentos suficientes para o exercício da docência na educação infantil.

É importante destacar que das três IES pesquisadas a IES 2 é que dá maior ênfase a formação para atuação na educação infantil, o destaque é claro e objetivo tanto no PPP quanto na organização curricular do curso de Pedagogia.

Ainda nos princípios dos projetos da IES 2, os destaques são quanto aos conteúdos específicos para a docência na educação infantil, com destaque para o título conteúdos específicos para a profissionalização exigida para atuação com crianças pequenas na educação infantil. Conteúdos anteriores apresentados e discutidos nas seções 1 e 2 embasam os fundamentos sobre atividades lúdicas e o brincar com fundamentos científicos e legais que possibilitam diferenciar o brincar empírico do brincar pedagógico.

Para a profissionalização do docente na educação infantil são considerados os conteúdos/ disciplinas de pedagogia da infância, jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil, linguagens em educação e formação de identidade e escolarização.

Ou seja, observam-se já nos princípios e fundamentos objetivos claros e detalhados para a formação para atuação na educação infantil, em especial, no apontamento para a formação em creches e pré-escolas.

Quanto à educação infantil chama atenção em especial por especificar a formação para creche e pré-escola como também detalhar em seu projeto político de curso os fundamentos metodológicos que norteiam a formação inicial do futuro professor para a educação infantil, entre os fundamentos metodológicos destacam-se a concepção cuidado e educação.

O que torna muito relevante para esta pesquisa visto a discussão nas seções anteriores, onde se destaca o fundamento metodológico do educar, que visa integrar o educar por meio do brincar, sempre com objetivos de socialização, de formar vínculos, desenvolver a oralidade, motricidade e as relações sociais.

Na IES 3 de forma sucinta a formação para a educação infantil é projetada para compreender e cuidar na Educação Infantil de forma a contribuir para desenvolvimento infantil nas dimensões físicas, psicológica, intelectual e social.

Contudo ao analisar o perfil das três IES voltados para a educação infantil, etapa que se encontra maior referência ao brincar, observa-se que a IES destaca em sua organização curricular destaque para a docência, o que permite inferir que há uma atenção quanto a proporcionar conhecimentos didáticos e pedagógicos para o campo de atuação de forma geral.

Quanto a IES 2 observar-se que há um destaque específico para a formação docente voltada para atuação na educação infantil, com foco em propostas para uma formação didático e pedagógica para a atuação com crianças pequenas, conteúdos de formação para a creche e pré- escola.

Diferentemente das IES 1 e 2, a IES 3 destaca em seus documentos do curso conteúdos de formação para a educação infantil que tem como foco o cuidar e o desenvolvimento infantil. Porém não fica evidente os conteúdos pedagógicos para atuação nesta etapa da educação por meio da brincadeira e interações, o que seria ideal, visto o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006), o que é estabelecido quanto a formação para atuação na educação infantil é: o egresso do curso deverá estar apto - à docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos; - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões entre outras, física, psicológica, intelectual, social (BRASIL, p. 8, 2006).

É considerável ressaltar que apesar dos avanços das diretrizes do curso de Pedagogia (2006), o perfil esperado do licenciado em Pedagogia é apresentado de forma genérica e sem especificar habilidades e competências essenciais a cada etapa e modalidade da educação, observa-se mais informações quanto às praxes que visam

orientações sociais do que a orientação de cunho pedagógico como saberes e práticas para a ludicidade e o brincar, segue exemplo descritivo de acordo com as Diretrizes do Curso de Pedagogia (2006):

- o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social.
- a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;
- os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras (es) como alunas (os) ensinam e aprendem, uns com os outros;
- o professor é agente de (re) educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola.

Nesse sentido identifica-se que há o reconhecimento para que a formação inicial de professores prepare seus discentes para o exercício na educação infantil, etapa da educação básica que delimita o brincar, porém a análise dos projetos sugeriu não ser possível identificar o que a formação contempla em seus princípios, objetivos e finalidades, em especial, a ludicidade.

Ainda de acordo com as DCNs do curso de Pedagogia quanto ao perfil esperado do egresso, para a educação infantil, a orientação é para que os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas tenham como referência os eixos estruturantes brincadeira e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (BRASIL, p. 8, 2019).

Uma importante observação é para que o PPP do curso de Pedagogia evidencie em sua formação teórica- prática os eixos estruturantes brincadeira e interações das DCNs Educação Infantil, para que o aluno deste curso ao entrar no campo de atuação possua conhecimento e competências suficientes para propor e oferecer aprendizagens sobre conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, especificadamente descritos e organizados como nos campos de experiências e com os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular: a) o Eu, o Outro e o Nós; b) corpo, gestos e movimentos; c) escuta, fala, pensamento e imaginação; d) traços, sons, cores e formas; e e) espaços, tempos,

quantidades, relações e transformações (BRASIL, p. 8, 2018).

Conclui-se que há notadamente orientações na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), referências e indicações para os documentos normativos da educação básica, como a BNCC, onde a formação inicial do professor deve apoiar-se em conhecimento teórico e prático para a atuação no campo do brincar na educação infantil.

Ao referenciar e indicar documentos normativos para durante a formação o futuro professor aprende, desenvolve habilidades e competências sobre o brincar, é possível refletir também que o brincar passa a ter um grande destaque na formação do professor. Pois ao consultar os documentos normativos e orientações encontra-se um conjunto de princípios e propostas pedagógicas, que evidenciam o brincar e ludicidade como saberes específicos e objetos de conhecimentos.

5.4 A ludicidade na organização curricular

A organização curricular é um ponto extremamente importante em um contexto educacional formal, seja ela na educação básica ou na educação superior, pois é através desta organização que se estruturam as disciplinas e seus conteúdos, de forma que cada IES se organiza para oferecer, como exemplo, semestres e séries.

Em uma linha histórica da formação de professores, bem como na organização dos cursos de graduação de Pedagogia, observar-se uma constante preconização em reorganizar e atualizar as grades curriculares para que estas acompanhem as principais exigências educacionais atuais e contemporâneas.

Essa reorganizar e atualização curricular acontecem inicialmente a partir da descrição dos projetos políticos pedagógicos dos cursos, onde descrevem de forma sistematizada a reorganização de disciplinas de formação básica, pedagógicas didáticas, e até a mais recente organização curricular onde se aplicam conteúdos teóricos e práticos a serem trabalhados ao longo do curso, por meio de três núcleos.

As Diretrizes do Curso de Pedagogia (2006) regulamenta a estrutura do curso no núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudo e núcleo de estudos integradores.

O núcleo de estudos básicos são orientações que indicam para que na formação do professor ocorra de forma diversificada e multicultural, com reflexão e ações críticas

por meio de estudo da literatura e realidade educacional.

Já o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudo sinaliza para que os princípios da formação sejam voltados para atuação profissional, versando as diferentes demandas sociais viabilizadas por meio do projeto pedagógico. E por fim, o núcleo de estudos integradores que visa oportunizar e enriquecer a formação do futuro professor.

Desta forma, ao selecionar as disciplinas espera-se levantar dados e informações suficientes que auxiliem na compreensão de como ocorre a formação do docente para o campo de atuação e se a formação proporcionada segue as diretrizes e documentos normativos da educação infantil quanto à ludicidade e o brincar

Levando em consideração a estrutura e os núcleos propostos nas diretrizes (2006), para esta pesquisa foram selecionadas disciplinas que remetem especialmente a educação infantil, por constar nos documentos normativos e nas legislações a orientação para o desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas, para a utilização na educação básica, atividades e aprendizagens mediadas pela ludicidade e brincar.

Um dos documentos mais recentes sobre a formação de professores, a BNC-Formação é possível observar a orientação para que a formação inicial de professores esteja alinhada aos documentos normativos da educação básica, ou seja, há uma sinalização do percurso educacional para se chegar à finalidade da educação, seja ela superior ou básica.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p.2).

Assim, por meio da organização da grade curricular de cada IES pesquisada busca-se o entendimento sobre a concepção da ludicidade e o brincar na formação inicial de professor e conseqüentemente como ocorre o desenvolvimento e a construção de conhecimento e competências do licenciado sobre a temática pesquisada.

As DCNs do curso de Pedagogia (2006) evidencia o termo ludicidade no núcleo de estudos básicos, nos itens e) e K):

“[...] e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural,

lúdica, artística, ética e biossocial.” “[...] K) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa” (BRASIL, 2006, p. 3-4).

Ao ser evidenciado nas diretrizes, o termo ludicidade, ganha relevância diante das normas que estabelecem formação comum as Instituições de Ensino Superior. As IES ao referenciar o brincar como conteúdo essencial para a formação do futuro professor que atuará na educação infantil, deve evidenciar também as orientações das diretrizes que destaca a ludicidade no núcleo de estudo.

O que se observa é que a formação do professor pauta-se em legislação e documentos normativos, que destacam e prioriza a educação infantil o dever de proporcionar as crianças aprendizagem por meio das brincadeiras, já as diretrizes apontam para uma formação profissional que perpassa a ludicidade, porém a ludicidade ainda não é um componente curricular, o que se identifica no PPP das IES é que a ludicidade quando aparece na grade curricular do curso de Pedagogia é inserida em disciplinas de educação infantil, reduzida apenas a conteúdos de jogos e brincadeiras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC- Professor) evidencia que a formação docente deve estar em consonância com marcos regulatórios, em especial, a BNCC. As Diretrizes destacam:

Os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – para garantir a consecução dos objetivos de desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019. p.8).

Desta forma, ao final da pesquisa e análise da organização curricular quanto às evidências da ludicidade na formação inicial por meio do PPP e conseqüentemente das disciplinas, fica evidente que o brincar, os jogos e as brincadeiras são reconhecidos como princípios pedagógicos e didáticos da educação infantil. Porém não é destacado documentos e marcos regulatórios que colaboram para efetiva aprendizagem e construção de conhecimento sobre o brincar no prisma da ludicidade.

Logo as disciplinas de formação específicas contribuem para o campo de

atuação na educação infantil, porém não há evidências que essas disciplinas possibilitam a compreensão da ludicidade, enquanto construção de uma cultura lúdica, de expressão de sentimentos e emoções, de um estado interno do sujeito.

5.4.1 A organização curricular da IES 1, Disciplinas que remetem a Educação Infantil e ao brincar

Quadro 7: Disciplinas IES 1

Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil Brasileira	<p>Analisar o desenvolvimento da educação infantil no Brasil e em outros países, seus objetivos e funções a partir da história da infância e das instituições infantis e das políticas orientadas a essa etapa educacional. Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o processo histórico desta etapa da Educação Básica, nas suas dimensões econômicas e sócio-culturais, articulando-o a questões do presente. - Analisar as diferentes concepções de criança e suas articulações com as concepções de creche e pré-escola e com as propostas governamentais destinadas a essa faixa etária. - Discutir questões relativas às políticas de acesso à educação infantil e ao processo de expansão de vagas e exclusão social de crianças de camadas populares no país. - Discutir, a partir da perspectiva dos direitos, questões relativas ao trabalho feminino, à infância, à mulher e ao trabalhador. - Analisar o papel da instituição de educação infantil e de sua complementariedade à família e à comunidade, tendo em vista a educação integral da criança de 0 a 6 anos de idade.
Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil	<p>Discutir o conceito e analisar os referenciais teóricos que permitem a compreensão de brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Específicos: • Compreender as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a análise dos processos de ensino e de aprendizagem por meio da atividade do jogo e brincadeira. • Estudar o conceito de infância e as relações pedagógicas entre a criança e o adulto. • Estudar o papel do jogo e da brincadeira e suas contribuições à Educação e ao Desenvolvimento infantil. • Estudar o desenvolvimento do Jogo protagonizado na Educação infantil.</p>
Escola, Infância e Cinema	<p>Fazer uma discussão sobre as diferentes formas que as questões educacionais, da escola e da infância aparecem no cinema. O referencial analítico se baseará em autores da área da política educacional, sociologia e psicologia da educação, valendo-se também da discussão da indústria cultural.</p>

<p>Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil I (estágio)</p>	<p>Assegurar aos estagiários a vivência em instituições de educação infantil e capacitá-los para uma análise crítica do seu funcionamento, de sua especificidade e de suas práticas pedagógicas, bem como do processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças na faixa dos 0 aos 6 anos de idade. Específicos: 1. Articular o conhecimento teórico à prática pedagógica. 2. Promover a reflexão sobre as implicações éticas da inserção na instituição de educação infantil, na condição de estagiário, bem como sobre a perspectiva dos direitos dos diferentes atores institucionais. 3. Levar o aluno a analisar: a) o projeto pedagógico da instituição, com especial atenção para suas concepções de educação, infância e família. b) As rotinas de cuidado e educação na instituição, relacionando-as com sua estrutura física e organizacional, com a formação de seus profissionais e com seu projeto pedagógico. c) A relação instituição-família e as diferentes formas de interação que se dão no âmbito da instituição: criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto. d) A integração de conhecimentos oriundos das diferentes metodologias de ensino na prática dos educadores. 4. Capacitar o aluno para realizar um diagnóstico institucional, propor e iniciar a implantação de um projeto de intervenção na instituição.</p>
<p>Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil II (estágio)</p>	<p>Assegurar aos estagiários a vivência em instituições de educação infantil e capacitá-los para uma análise crítica do seu funcionamento, de sua especificidade e de suas práticas pedagógicas, bem como do processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças na faixa dos 0 aos 6 anos de idade. Específicos: 1. Articular o conhecimento teórico à prática pedagógica. 2. Promover a reflexão sobre as implicações éticas da inserção na instituição de educação infantil, na condição de estagiário, bem como sobre a perspectiva dos direitos dos diferentes atores institucionais. 3. Desenvolver, de forma crítica, projeto de intervenção em uma instituição de educação infantil, a partir das observações realizadas em semestre anterior, considerando: a) o conhecimento teórico na área; b) os direitos das crianças estabelecidos legalmente; c) o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; d) as diferentes formas de interação que se dão no âmbito da instituição: criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto; e) o projeto pedagógico da instituição onde se realiza o estágio.</p>
<p>Metodologia do Ensino de Matemática</p>	<p>aprofundar e ampliar seu conhecimento matemático, especialmente em relação a conceitos e procedimentos com os quais vai trabalhar na educação infantil e no ensino fundamental. Específicos: · conhecer alguns aspectos que caracterizam o processo pelo qual a matemática se constituiu como ciência e as reformulações que tem sofrido ao longo dos tempos. · analisar a evolução histórica de alguns conceitos matemáticos, para melhor compreendê-la e, também, para propor situações de aprendizagem aos alunos. · identificar as principais características das orientações curriculares para o ensino de matemática elaboradas nas últimas décadas e as práticas educativas existentes.</p>

Fonte: Elaborada pelo próprio autor, adaptação do PPP das IES pesquisadas (2022)

5.4.2 A organização curricular da IES 2, Disciplinas que remetem a Educação Infantil e ao brincar

Quadro 8: Disciplinas IES 2

Pedagogia da Infância	Que o aluno possa: - discernir e entender a construção histórica dos conceitos de infância, criança, educação infantil, currículo e a profissionalidade docente a ser realizada nesta etapa educacional; - entender o protagonismo profissional existente nas propostas pedagógicas em seus diferentes níveis de educação e ensino; - reconhecer a importância do ato educativo e consequentes procedimentos metodológicos em diferentes etapas da vida humana; - compreender a necessária articulação entre áreas específicas do conhecimento que permitem a elaboração teórica de práticas educativas; - que possa estabelecer a compreensão das relações históricas de influência dos clássicos nas concepções e práticas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Educação Infantil: Creches	- Desenvolver estratégias de intervenção adequadas às crianças de 0 a 3 anos, na perspectiva da integração educar e cuidar, - Compreender a creche como Instituição de Educação Infantil e espaço coletivo de educar e cuidar das crianças em parceria com a família e a comunidade, - Analisar e aplicar os principais fundamentos teórico-práticos do cuidar e educar do trabalho do educador na creche.
Desenvolvimento e Educação Infantil.	1. Caracterizar o desenvolvimento em diferentes áreas com processos em mudança 2. Situar a perspectiva do ciclo vital como seqüência de processos de desenvolvimento ao longo de toda a vida, identificando características e necessidades relativas às suas etapas iniciais. 3. Refletir sobre os contextos educacionais de desenvolvimento da criança pré-escolar e sobre as necessidades de formação do educador de modo a implementar experiências físicas, culturais e afetivo-sociais indispensáveis ao processo de desenvolvimento numa visão global.
Educação Infantil: Pré-escolas	Que o aluno possa: - entender a profissionalidade do educador no atendimento educacional a crianças de 4 aos 6 anos de idade; - reconhecer a importância da interação e mediação do adulto para as elaborações e expressões infantis; - entender o corpo enquanto primeiro e principal brinquedo para exploração de mundo; - o valor da experiência, do tateamento experimental para as elaborações de conhecimento;
Filosofia para Crianças	Compreender os principais conceitos da Proposta Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman, bem como outras perspectivas de se fazer filosofia com crianças; - Relacionar, problematizando, os conceitos de crianças, infâncias, filosofia, experiência, ensinar, aprender.
Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância	Conhecer em diferentes autores as conceituações sobre o jogo/brinquedo e suas implicações. 2. Conhecer o status que o jogo ocupou em diferentes momentos da história. 3. Conhecer o espaço do jogo no ambiente escolar, visando entender sua presença e ausência, bem como o objetivo de seu uso neste ambiente. 4. Refletir sobre as contribuições e os limites do uso do jogo no espaço escolar

<p>Estágio Curricular Supervisionado em educação Infantil: Creches</p>	<p>Que o aluno possa: - experienciar e analisar a profissionalidade do educador no atendimento educacional a crianças de 0 aos 3 anos de idade em creches; - entender e vivenciar a relação entre o cuidar que educa e o educar que cuida, vínculos indissociáveis na consideração de proposição desenvolvimento integral infantil; - junto à criança perceber e efetivar a ludicidade no brincar, jogar, sentir e elaborar conhecimentos, sentimentos, conceitos, regras para melhor viver e entender a vivência com (convivência/sociabilidade); - reconhecer a importância da interação e mediação do adulto para as elaborações iniciais e expressões infantis sob a forma de trabalho com as diferentes linguagens passíveis de não permitir a alienação da criança de si mesma e do contexto sócio-cultural na qual a mesma se encontra inserida; - conhecer, compreender a necessidade de participação enquanto profissional da elaboração de projeto pedagógico institucionais para creches, pré-escolas, unidades vinculadas; - integração de contextos: família e escola/instituição de educação infantil.</p>
<p>Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré Escolas</p>	<p>Que o aluno possa: - entender a profissionalidade do educador no atendimento educacional a crianças de 4 aos 6 anos de idade; - reconhecer a importância da interação e mediação do adulto para as elaborações iniciais e expressões infantis.</p>

Fonte: Elaborada pelo próprio autor, adaptação do PPP das IES pesquisadas (2022)

5.4.3 A organização curricular da IES 3, Disciplinas que remetem a Educação Infantil e ao brincar

Quadro 9: Disciplinas IES 3

<p>Literatura infantil</p>	<p>Conceito histórico de Literatura Infantil. Fantasia e realidade, a mediação do adulto e a criança e a literatura. Os contos de fada. As histórias em quadrinho. A poesia e o teatro. As crianças e os livros na sala de aula. Metodologia da Literatura infantil e as suas possibilidades. Seleção e análise de livros infantis. Estratégias de leitura. Contação de histórias. Leitura de textos de literatura infantil na sala de aula. Projetos de Leitura. Oficinas de Literatura infantil.</p>
<p>Fund. e Práticas em Filosofia para Crianças</p>	<p>A infância e sua representação social. A relação filosofia e infância: histórico e contemporaneidade. A narrativa e a investigação filosófica com crianças, seu planejamento e avaliação. Filosofia para crianças segundo Matthew Lipman. Filosofia com crianças. Formação professor de filosofia para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.</p>
<p>Fundamentos e Práticas da Ed. Infantil</p>	<p>Conceito e concepção de infância. Histórico da educação infantil. Teóricos da educação infantil. Formação de profissionais. As creches e suas realidades. Concepções e propostas para a educação infantil. Políticas públicas para educação infantil. Ação educativa em creches e pré-escolas: desenvolvimento infantil, adaptação, comportamento, interações, o tempo e o espaço, planejamento e avaliação. Referenciais Curriculares Nacionais para educação infantil. Projetos de trabalho na educação infantil.</p>

Educação corporal, jogos, recr.	Conceito e fundamento do movimento humano. Conhecimento e consciência corporal. O trabalho com o corpo e o movimento das crianças. Concepção de jogos e brincadeira. O significado do lúdico como prática cultural. O jogo simbólico da criança. O papel da brincadeira no desenvolvimento infantil.
Prática de ens. E estágio na Ed. Infantil	Conceito e concepção de infância. Histórico da educação infantil. Teóricos da educação infantil. Formação de profissionais. As creches e suas realidades. Concepções e propostas para a educação infantil. Políticas públicas para educação infantil. Ação educativa em creches e pré-escolas: desenvolvimento infantil, adaptação, comportamento, interações, o tempo e o espaço, planejamento e avaliação. Referenciais Curriculares Nacionais para educação infantil. O fazer pedagógico nas diversas áreas do conhecimento. Projetos de trabalho na educação infantil.
Fundamentos e Práticas no Ensino de Matemática	Os fundamentos teórico-metodológicos da educação matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Fundamentação do Ensino da Matemática. Proposta curricular do ensino da Matemática. Construção do número pela criança de 0 a 6 anos. Educação Matemática. Estratégias de ensino e materiais didáticos. Concepções do conhecimento matemático. Ensino de matemática e desenvolvimento dos conceitos matemáticos no currículo dos anos iniciais: estruturas lógicas de proporcionalidade e exploração do espaço físico. Construção e compreensão das transformações aditivas e subtrativas em multiplicativas e de divisão, respectivamente. Estudo das frações, numerais decimais, valor posicional e sistema de numeração e de medidas. Estudo e aplicações de perímetro e área de figuras geométricas. Problemas de enredo, proposições metodológicas e estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento lógico-matemático.
Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa	Concepções de linguagem e de aquisição de língua recorrentes nas práticas de educação infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estudos sobre a história da Língua Portuguesa e da língua escrita. Reflexões sobre as práticas de linguagem oral, leitura e produção escrita. Análise de propostas pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa e dos PCNs e suas abordagens didático metodológicas dos conteúdos de Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborada pelo próprio autor, adaptação do PPP das IES pesquisadas (2022)

Para iniciar a análise das disciplinas desta seção vale retomar novamente a questão da transdisciplinaridade na formação de professores, com a sugestão que conteúdos e temáticas sejam abordados nas disciplinas de formação de diferentes aspectos e vertentes. Os conteúdos não podem estar isolados ou fragmentados a uma disciplina ou módulo. E a ludicidade na formação de professores não é diferente, esta temática deve ser abordada ao longo do curso de formação do professor, para que seja compreendida em sua totalidade, vivenciada e explorada como um recurso de aprendizagem.

Porém o que se identifica na organização curricular das IES que o brincar

evidência a ludicidade por meio de disciplinas isoladas para a educação infantil, como pode ser visto:

A IES 1 oferece na organização curricular disciplinas que possuem como base princípios e funções históricas da infância e as dimensões políticas da educação infantil. Com objetivos que visam discutir e analisar concepções de criança, creche e pré-escola levando em consideração as propostas governamentais, o que inclui a discussão de políticas de acesso à educação infantil, direitos da infância da mulher e do trabalho e analisa também o papel da educação infantil em complementar a família e comunidade.

Já a IES 2 contempla em sua formação específica as disciplinas Pedagogia da infância, Educação infantil: Creches, Desenvolvimento e Educação Infantil, Educação Infantil: Pré-escolas, Filosofia para Crianças, Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância, tais disciplinas possuem como objetivo geral conceituar a infância, discutir e compreender a infância e o trabalho do professor nessa faixa etária.

Em seus objetivos específicos é observado que a disciplina Pedagogia da infância tem como proposta levar o aluno do curso de Pedagogia a discernir e entender a infância, seus conceitos e aspectos da criança e da educação infantil, o currículo e as propostas pedagógicas desta etapa da educação básica. Outra observação é que a disciplina busca favorecer o protagonismo profissional no ato educativo.

Na disciplina educação infantil: Creches é possível identificar objetivos que buscam favorecer a compreensão da creche enquanto uma instituição educacional, e a partir desta compreensão desenvolver estratégias para intervir adequadamente junto às crianças visando à integração do educar e cuidar.

Percebe-se sequência e continuidade das especificidades da creche, ou seja, crianças na faixa etária de 0 a 3 anos a oferta da disciplina Desenvolvimento e Educação Infantil, compõe a grade curricular com objetivos a caracterizar o processo de desenvolvimento como ciclos vitais, as características e necessidades relativas a esta faixa etária. Com vista a refletir o desenvolvimento da criança e as experiências a serem proporcionadas na educação infantil com destaque para a formação do educador a modo que esta favoreça experiências físicas, culturais, afetivas e sociais tão importantes para crianças pequenas.

A educação infantil possui grande espaço no projeto político de curso da IES 2, visto as expressivas disciplinas que somam e completam a formação inicial dos professores desta instituição, outra disciplina relevante é Educação Infantil e Pré-escolas. Nesta disciplina identifica-se a proposta para profissionalidade do docente, com ênfase

para aqueles que atuaram com crianças de 4 aos 6 anos de idade.

O destaque a profissionalidade esta na possibilidade do futuro professor aprender conhecimentos em interações e mediação, elaboração e expressão infantil e compreensão do corpo como um importante meio para explorar o mundo e elaborar conhecimentos.

Em complemento a formação para ser capaz de intervir, mediar o conhecimento pedagógico e favorecer experiências às crianças também por meio do brincar, a disciplina filosofia para as crianças tem como proposta proporcionar a compreensão de filosofia para criança, abordando os principais conceitos de Matthew Lipman onde se busca relacionar e problematizar os conceitos da infância na perspectiva de experiência, do ensinar e do aprender.

Com objetivos escolares em um contexto de ensinar e aprender, a IES 2, oferece a disciplina Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância com vista a possibilitar conhecimentos que proporcionem a compreensão sobre os jogos e brinquedo, bem como suas implicações e o jogo no espaço escolar e seus objetivos no ambiente escolar. Favorecendo assim a reflexão sobre as contribuições do uso dos jogos nos espaços escolares.

A IES 3 para a formação específica na educação infantil oferece as disciplinas Literatura infantil, com objetivo a proporcionar uma conceituação e desenvolvimento de mediação, metodologia e possibilidades através de contos de fadas, histórias em quadrinho, teatro poesia, estratégias de leitura, projetos e oficinas.

Duas disciplinas de fundamentos e práticas também compõem a formação específica para a educação infantil, são elas: Fundamentos e práticas em filosóficas para crianças, que possui como objetivo a representação social da infância historicamente até a contemporaneidade, como alvo formar professores para filosofia na educação infantil e ensino fundamental.

E a outra Fundamentos e práticas da educação infantil, com objetivos também de formar professores para creches e pré- escolas e com vista a uma profissionalização a esta etapa da educação, busca-se oferecer conteúdos com concepções e propostas das ações educativas e políticas para a educação infantil, quanto ao desenvolvimento infantil, adaptação, interações, tempo e espaço. A disciplina prática de ensino e estágio na educação infantil apresenta sequência de conteúdos da disciplina de prática da educação infantil, com objetivos para desenvolvimento e adaptação para o comportamento, interações, tempo e espaço.

E no tema específico ludicidade e jogos é oferecido a disciplina educação corporal, jogos e recreação com conceituação e fundamentos de movimento humano, aliados ao movimento infantil com concepções e significado de jogos, brincadeiras lúdicas e papel da brincadeira na educação infantil.

É importante destacar que é evidente o brincar na formação inicial do professor, porém o que se espera ao analisar a ludicidade no contexto de formação das três IES pesquisadas é como esse brincar aparece no contexto escolar, pois a ludicidade somente se caracteriza no âmbito escolar quando há uma intencionalidade e interferência do professor fundamentada em conhecimentos científicos e pedagógicos, ao contrário disso desprende-se crítica a um mero passa tempo, ou até mesmo uma ociosidade.

Além de constar nas legislações e diretrizes a aprendizagem lúdica é um direito da criança e também uma política educacional, em especial para a educação infantil que atende crianças de 0 a 5 anos de idade. Desta forma, é importante para a profissionalização do professor, sobre a temática ludicidade, um conhecimento sustentado em dois marcos importantes no reconhecimento do brincar além do âmbito pedagógico, assegurado em documentos importantes como a Declaração dos Direitos da Criança e Constituição Federal de 1998.

Isto porque suas recomendações impulsionaram medidas a favor de contribuir para os debates e discussões importantes para o brincar, sendo considerado universalmente um direito da criança. Ou seja, a atenção ao brincar não se limita somente a garantir espaço e tempo para que ocorra, mas sim ao cumprimento de um direito da criança de aprender por meio da brincadeira e das interações com significados e qualidade de aprendizagem.

Por este motivo, espera-se que também ao final desta pesquisa ocorra uma reflexão para que os conteúdos sobre ludicidade estejam evidenciados de forma transdisciplinar e não mais isolados ou fragmentado a uma disciplina e módulo. Para que assim a ludicidade possa ser abordada ao longo do curso de formação do professor, para que seja compreendida em sua totalidade, vivenciada e explorada como um recurso de aprendizagem.

5.4.4 Disciplinas optativas/ livres / Aprofundamento de estudos- educação infantil – brincar – lúdico

O levantamento das informações das disciplinas optativas e aprofundamento de

estudos se justificam pelo núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, conforme estabelecido pelas DCN do curso de Pedagogia, visa contemplar entre vários objetivos, específico para esta pesquisa o estudo e análise de aprendizagem que contemplem diversidade cultural e social:

Quadro 10: Disciplinas optativas e aprofundamento de estudos

IES 1	6 SEM BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 7 Não tem indicação de SEM Escola, Infância e Cinema	30 h 30 h
IES 2	Não identificado	
IES 3	Não identificado	

Fonte: Elaborada pelo próprio autor, adaptação do PPP das IES pesquisadas (2022)

A disciplina Escola, infância e cinema ofertada pela IES 1 possuem como objetivo ampliar e enriquecer as experiências das crianças por meio de forma diversificada integrando as manifestações culturais, artísticas e científicas. Além do que a disciplina Brinquedos e brincadeiras na educação infantil também ofertada pela mesma IES têm como objetivo o destaque para o ambiente escolar, o qual explora as dimensões do brincar enquanto prática pedagógica e educativa.

A disciplina brinquedos e brincadeiras na educação infantil preconiza a aprendizagem por meio de atividades que envolvem jogos e brincadeiras, o que é positivo e vai ao encontro de uma aprendizagem criativa e inovadora, porém não evidência a ludicidade em sua essência de proporcionar situações que demonstram ser possível desenvolver uma cultura lúdica onde a brincadeira aborda a questão de grupos, cultura, hábitos como produção do sujeito enquanto ser social, conforme estabelece Brougère (1998).

As diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2015) orientam para que ainda na formação inicial do professor ocorra o desenvolvimento de conhecimentos científicos voltados para aspectos culturais. Pois estes influenciam no campo de atuação do professor, ao proporcionar recursos internos bem como uma visão de mundo ampliada capaz de dispor de referências pedagógicas na criação de elementos que resultem em uma prática educativa e cotidiana com dimensões e diferentes

contextos geradores de produção cultural e social na educação básica.

Por fim, de acordo com Sarmiento (2003) fatores culturais e artísticos proporcionam experiências aos sujeitos, tanto na formação inicial do professor quanto aos alunos da educação básica, pois geram novos conhecimentos.

As atividades de aprofundamento de estudo têm como possibilidade aprofundar temas de interesses dos alunos, como:

Um conjunto de disciplinas optativas e seminários avançados permite dar amplitude aos conteúdos pedagógicos de modo a atender os interesses dos alunos e possibilitar o aprofundamento dos temas. (Site IES pesquisada 1, 2022).

Grupos de Estudos e Pesquisas que abrangem um amplo leque temático para aprofundamento de estudos, desenvolvimento de projetos de intervenção, [...] entre outras possibilidades (Site IES pesquisada 2, 2022).

Desta forma, o que se identificou é que a educação infantil, logo o brincar e a ludicidade, não possui grande espaço além das disciplinas optativas e livres que abordam brincadeiras, visto que de acordo com levantamento dos dados somente uma IES oferece disciplina específica brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Quanto à parte das atividades extracurriculares não foi possível apontar os conteúdos e conhecimentos para aprofundamento na área da ludicidade, uma vez que o próprio aluno pode buscar dentro ou fora da IES atividades diversas ao longo de todo o curso para complementar sua formação e área de interesse.

5.4.5 Formação teórica- prática

A formação teórica – prática das IES concentra em grande parte nos estágios por serem considerados uma parte importante da formação do professor, em especial de Educação Infantil. O estágio é considerado uma atividade prática, vivencial e que soma o conhecimento científico a experiência de entrar em contato com a docência de uma forma até então diferente da experiência enquanto aluno.

Visando proporcionar ao futuro professor ainda em formação inicial, o estágio é a possibilidade de entrar em contato com a prática pedagógica cotidiana, com acompanhamento e supervisão de professores do curso de pedagogia, para reflexão e observação da aprendizagem teórica, agora dentro das instituições de educação básica e para as articulações dos conhecimentos e situações profissionais.

Como resultado do conhecimento advindo do estágio está à possibilidade do desenvolvimento de habilidades e competências didático-pedagógica tão importante na profissão docente e inerentes a profissão.

O estudante do curso de Pedagogia encontra no estágio a possibilidade de articular os conhecimentos teóricos e práticos essenciais à formação. Espera-se que o estágio proporcione situações para que ocorra uma integração e mobilização dos conhecimentos e aprendizagem ao longo curso, e que assim os alunos em formação possam de uma forma diversificada ampliar o conhecimento e aprendizagem para além dos espaços físicos das instituições de ensino superior.

Quadro 11: Formação teórica prática

IES 1	7 SEM Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil I	150 (60h ESTÁGIO)
	8 SEM Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil II	150 (60 ESTÁGIO)
IES 2	3 sem Estágio Curricular Supervisionado em educação Infantil: Creches	100
	4 sem Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré Escolas	100
IES 3	5 sem Estágio educação infantil	100

Fonte: Elaborada pelo próprio autor, adaptação do PPP das IES pesquisadas (2022)

Analisando os dados coletados no que se refere à parte teórica e prática há uma evidência que a articulação maior da formação prática ocorre predominantemente no estágio, diferentemente do que é indicado nos documentos normativos como por exemplo o parecer CNE/CP 28/2001, cuja orientação até então é que a prática deve ocorrer desde o início da formação.

A prática deve ser considerada componente curricular e um dos elementos importantes no processo de formação de professores, de acordo com o parecer 28/2001, deve haver uma correlação contínua entre a teoria e prática, para que o professor saiba utilizar os conteúdos teóricos no contexto prático do ambiente escolar.

Específico sobre a ludicidade não se identificou nenhum conteúdo específico que indicasse ou apontasse como ocorre a mobilização dos conteúdos e conhecimentos nas disciplinas práticas.

Apesar de destacar que o estágio na educação infantil pressupõe uso do brincar e brincadeiras, não foi possível detalhar o brincar e a ludicidade no estágio quanto a orientação de conteúdos e nem mesmo a mobilização das competências para o contexto estágio.

5.5 Evidências do brincar e ludicidade na formação inicial do professor das IES pesquisadas

A seleção de disciplinas e formação em conteúdos específicos para a educação infantil do futuro professor está fundamentada no documento normativo BNCC (2018), que estabelece o brincar como um eixo fundante do trabalho pedagógico na educação infantil, sendo tema deste estudo, isto porque se espera identificar como ocorre a formação teórica e prática sobre a ludicidade e suas evidências.

Ao reconhecer conteúdos e conhecimentos proporcionados durante a formação inicial do professor sobre o brincar e a ludicidade, observa-se que a partir deste reconhecimento há uma profissionalização docente, pois este transcende o conhecimento empírico, aquele adquirido somente através da experiência até entrar em contato e transformá-lo em conhecimento científico.

E é neste ponto da pesquisa que é possível identificar e apontar quais conhecimentos são proporcionados na formação inicial do professor em relação ao tema estudado, como é abordado e como as IES planejam e articulam a teoria e prática, no processo formativo dos futuros professores e conteúdos que contemplam as amplas possibilidades da ludicidade em uma ótica vista por meio do campo do brincar.

O brincar no âmbito escolar deve ser lúdico com objetivos pedagógicos e educativos, para que proporcionem e favoreçam as interações, o convívio, as relações interpessoais, e o desenvolvimento humano em todos os aspectos, bem como vivências e situações que contribuam para que a criança amplie ainda mais seu repertório.

A aprendizagem mediada pela ludicidade no âmbito escolar deve proporcionar vivências e experiências positivas, levando em consideração as especificidades que o distingue do brincar, de acordo com Luckesi (2014) nem toda brincadeira é lúdica, isto porque dependerá do sentimento que a atividade desperta no outro em determinadas

circunstâncias, como exemplo: aplicar uma atividade desprazerosa, de mau gosto conduzida por meio de brincadeiras, poderá ser considerada lúdica?

Ou seja, a formação inicial de professores deve ser capaz de proporcionar discussões e reflexões sobre tal questionamento, o esperado de acordo com as legislações, documentos normativos e pesquisadores é que o professor seja capacitado adequadamente para refletir e intervir nas brincadeiras com uma intencionalidade pedagógica.

Resgatando o que aponta Luckesi (2014) apesar de a ludicidade ser ainda um termo em construção, já há uma definição para o termo e esta definição deve permear a formação do professor, até então não se identificava na formação do futuro professor uma discussão e compreensão dos sentimentos e experiência pessoal que o brincar possibilita e a sua funcionalidade, como exemplo, o bem estar que determinadas atividades proporcionam, as possibilidades de relações intra e interpessoais e a integração do sujeito na sua totalidade corpo e mente.

Por este motivo, o brincar deve ser contemplado a partir de uma visão fundamentada no campo da ludicidade, para além de objetivos pedagógicos e educativos, é necessário que o professor possua conhecimentos teóricos e práticos para planejar, selecionar, organizar e proporcionar tempo e espaços para as crianças, mas também possibilitar um estado lúdico por meio das atividades, planejadas, selecionadas e organizadas.

Conforme apresentado por Barcelar (2009) e discutido na seção 3.1 desta pesquisa, o estado lúdico por meio de atividades deve respeitar as emoções, os sentimentos e as necessidades do sujeito naquele momento, a ludicidade é um estado interno do indivíduo, o qual é descrita pelo autor como uma atividade que possibilita sensações de prazer, alegria e plenitude. Somente assim, o brincar será ofertado em conformidade a atender o que determina as legislações, diretrizes e documentos normativos.

Contudo observar-se a ludicidade na formação inicial de professores deve perpassar âmbitos de disciplinas da sociologia, psicologia e ação pedagógica. Em um viés sociológico o brincar deve ser compreendido na possibilidade de desenvolver uma cultura lúdica e não um bloco monolítico, e sim um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais (BROUGÈRE, 1998, p. 1).

Tendo como referencia a perspectiva de Brougère (1988) foram identificados nas IES pesquisadas: IES 1 não foi possível estabelecer o conteúdo para a proposta do

brincar em uma perspectiva sociológica, de desenvolvimento de cultura lúdica, o que se identifica em especial são viés que buscam oferecer a compreensão do processo histórico da Educação Básica, nas suas dimensões econômicas e socioculturais articulando-o a questões do presente.

Na IES 2 o brincar na perspectiva sociológica busca refletir sobre os contextos educacionais de desenvolvimento da criança pré-escolar e sobre as necessidades de formação do educador de modo a implementar experiências físicas, culturais e afetivo-sociais

Já na IES 3 identificou-se a busca em dar significado ao lúdico como prática cultural, do jogo simbólico da criança e o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil.

Para que seja possível conduzir o processo lúdico nas diversas dimensões através do brincar, é necessário compreender as brincadeiras e suas relações sociais, pois somente assim em um viés sociológico é possível atender os propósitos de uma formação humana uma perspectiva científica e também cultural.

A ludicidade dentro dos âmbitos escolares possui papel importante, pois abarca diversas dimensões que vão desde as concepções sociais até as psicológicas. Na perspectiva psicológica, as diretrizes, documentos normativos e legislações ajudam a compreender melhor a importância da ludicidade na educação especialmente em uma ótica vista pelo campo da psicologia.

A teoria de Wallon, psicólogo, contribuiu bastante para compreensão do desenvolvimento infantil por meio da afetividade, do sensório- motor e a inteligência, em espaços escolares, onde as crianças encontram nas brincadeiras e nas interações situações que favorecem o movimento e integração da concepção da ludicidade e psicologia, é por meio dos espaços e tempos destinados a atividade do brincar que a criança encontra estímulos, motivação e alternativas para se desenvolver e estabelecer vínculos, avançar nos estágios de desenvolvimento e no processo de aprendizagem.

Na IES 1 é claro a intencionalidade de oferecer conteúdo de formação sobre o brincar e brincadeiras a partir de uma perspectiva psicológica, identifica-se conhecimentos na formação inicial que visam proporcionar compreensões e contribuições da Psicologia para a análise dos processos de ensino e de aprendizagem por meio da atividade do jogo e brincadeira.

Compreender as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a análise dos processos de ensino e de aprendizagem por meio da

atividade do jogo e brincadeira. Estudar o conceito de infância e as relações pedagógicas entre a criança e o adulto. Estudar o papel do jogo e da brincadeira e suas contribuições à Educação e ao Desenvolvimento infantil (SITE IES 1, 2022).

Na IES 2 as concepções da compreensão da educação infantil estão ligadas em uma perspectiva psicológica e também do comportamento das etapas da vida humana, onde busca-se reconhecer a importância da interação e mediação do adulto para as elaborações e expressões infantis.

Situar a perspectiva do ciclo vital como sequência de processos de desenvolvimento ao longo de toda a vida, identificando características e necessidades relativas às suas etapas iniciais. 3. Refletir sobre os contextos educacionais de desenvolvimento da criança pré-escolar e sobre as necessidades de formação do educador de modo a implementar experiências físicas, culturais e afetivo-sociais indispensáveis ao processo de desenvolvimento numa visão global. [...] entender a profissionalidade do educador no atendimento educacional a crianças de 4 aos 6 anos de idade; - reconhecer a importância da interação e mediação do adulto para as elaborações e expressões infantis (SITE IES 2, 2022).

Já na IES 3 verifica-se a relação psicologia e brincar partindo de concepções e conceitos da infância, teóricos da educação infantil, propostas para a educação infantil, comportamento e interações.

Ação educativa em creches e pré-escolas: desenvolvimento infantil, adaptação, comportamento, interações, o tempo e o espaço, planejamento e avaliação (SITE IES 3, 2022).

E por fim, a ação pedagógica onde é possível inferir que documentos e legislações orientam que o brincar deve ser um meio para que ocorram situações de aprendizagem, por meio de situações e atividades que exploram a curiosidade, o encantamento, o questionamento, a indagação, o relacionamento e a interação das crianças (BRASIL, 2010, p. 26-27).

Identificou-se que a IES 1 assegura na parte teórica- prática/ estágios para vivências dos conhecimentos na educação infantil, o que leva a inferir que é nessa vivência que é possível verificar o funcionamento e as diferentes metodologias de ensino. Aqui é importante um enfoque na ação pedagógica, pois visa desenvolver criticidade quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Desta forma, ao entrar em contato com as Diretrizes o futuro professor em formação se dará conta das especificidades e exigências legais quanto ao brincar.

Desenvolver, de forma crítica, projeto de intervenção em uma instituição de educação infantil, a partir das observações realizadas em semestre anterior, considerando[...] c) o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; d) as diferentes formas de interação que se dão no âmbito da instituição: criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto (SITE IES 1, 2022).

Na IES 2 verificou-se que há possibilidade por meio da ação pedagógica de compreender o corpo enquanto primeiro e principal brinquedo para exploração de mundo. Percebem-se conteúdos que visam efetivar a ludicidade no brincar, jogar, sentir e elaborar conhecimentos, sentimentos, conceitos, regras para melhor viver e entender a vivência com (convivência/sociabilidade); E em especial o que torna muito relevante é a intenção de proporcionar conhecimentos para a interação e mediação do adulto para as elaborações iniciais e expressões infantis.

Entender e vivenciar a relação entre o cuidar que educa e o educar que cuida, vínculos indissociáveis na consideração de proposição desenvolvimento integral infantil; - junto à criança perceber e efetivar a ludicidade no brincar, jogar, sentir e elaborar conhecimentos, sentimentos, conceitos, regras para melhor viver e entender a vivência com (convivência/sociabilidade) (SITE IES 2, 2022).

E na IES 3 busca-se dar significado ao lúdico como prática cultural. O jogo simbólico da criança. O papel da brincadeira no desenvolvimento infantil. Ação educativa em creches e pré-escolas: desenvolvimento infantil, adaptação, comportamento, interações, o tempo e o espaço, planejamento e avaliação.

Ação educativa em creches e pré-escolas: desenvolvimento infantil, adaptação, comportamento, interações, o tempo e o espaço, planejamento e avaliação (SITE IES 3, 2022).

Enfim, ao analisar a formação inicial de professores em especial como organizam o conhecimento sobre o brincar e ludicidade, percebe-se que ainda é necessário um avanço nos projetos políticos pedagógicos e na organização curricular, para que os alunos consigam distinguir o brincar da ludicidade, e sejam capazes de fazer intervenções ricas e positivas nas dimensões sociológicas, psicológicas e na ação educativa.

É necessário que as formações iniciais de professores sigam as dimensões legais, diretrizes e documentos normativos para a educação infantil, que apresentam orientações para a organização de propostas pedagógicas e desenvolvimento de

atividades fundamentados em preceitos da ludicidade, que estimulem a criatividade, comunicação, convivência, expressão de ideias, sentimentos e emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade ou atividade lúdica é um termo encontrado na literatura e em pesquisas acadêmicas, porém nas legislações e documentos normativos o termo é reduzido à atividade brincar. Ao estudar é possível compreender a diferença dos dois termos, apesar de possuírem o mesmo caminho, porém finalidades diferentes.

Observa-se que ao utilizar o termo ludicidade relacionando-o aos espaços escolares, busca-se expressar uma aprendizagem por meio do brincar, de jogos e das brincadeiras com significados, sentido e experiências para as crianças. O brincar pode acontecer em qualquer espaço, com ou sem intencionalidade de um adulto ou o professor.

E é neste ponto que a pesquisa revela a importância da diferenciação dos termos ludicidade e brincar, em especial a crítica para que os termos brincar e brincadeira fossem adequados ou ajustados aos termos ludicidade e lúdico, dentro do contexto escolar, para que assim o brincar fosse compreendido em sua integralidade e sua devida importância ressaltada tanto no campo científico, acadêmico e de política públicas.

Mais que destacar a importância do brincar, a pesquisa buscou evidenciar a formação e profissionalização do professor neste campo. Conforme apontado no estudo bibliográfico desta pesquisa a formação de professores deve proporcionar conhecimentos científicos, mas também pedagógicos para as etapas que são habilitados, com saberes da profissão para o campo de atuação.

O que se verifica também ao final desta pesquisa é que a formação proporciona saberes quanto aos espaços e tempos voltados para o brincar e brincadeiras, porém sem conhecimentos pedagógicos para observações, intervenções e olhar atento do professor. Entendendo assim que a formação atual ainda não é suficiente para atender o que aponta as DCNEI (2010).

Os dados revelam que a formação não favorece a integração da ludicidade a aprendizagem criativa e inovadora, conforme é recomendado na formação docente e documentos normativos para a educação básica, em que o que se objetiva é distinguir atividades livres e espontâneas que envolvem o brincar, para a compreensão de atividades e situações que envolvem a ludicidade em sua essência, haja vista sua função

representativa em contexto escolar.

É importante salientar que o brincar é um termo muito utilizado, justifica-se pela fundamentação nas dimensões legais, a qual trata o brincar como direito da criança, direito de aprendizagem e como eixo estruturante da educação infantil. Porém identificou-se que a DCN do Curso de Pedagogia (2006) faz alusão ao termo ludicidade, mas não aprofunda na definição e distinção do brincar.

Assim, é necessário a formação inicial de professor aprofundar estudos e oportunizar situações de aprendizagem e vivências onde seja possível distinguir a diferença da terminologia da ludicidade voltada para o contexto escolar para além de o professor saber selecionar, planejar e organizar o brincar, mas sim intervindo com objetivos lúdicos e educacionais, contribuindo para uma aprendizagem propícia para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos emocionais, cognitivos e representativos.

As três IES destacam o brincar, reconhecendo-o como importante no desenvolvimento infantil, mediante as práticas do brincar, nas interações, nas brincadeiras, na observação das expressões, dos afetos e dos conflitos.

Por fim, a formação inicial de professores deve ocupar-se em também discutir e refletir a ludicidade como um componente de estudo abrangendo suas diversas dimensões pedagógicas e legais. Com isso espera-se que os espaços escolares por meio da ação pedagógica, proporcione oportunidade para construção de cultura lúdica, que também seja consciente do potencial das brincadeiras quando trabalhadas com a intervenção do professor para explorar sentimentos, emoções e situações positivas.

A organização curricular do curso de pedagogia deve possibilitar a construção dos conceitos e concepções da ludicidade, vista a possibilitar situações e estado lúdico por meio de atividades que respeitem e explorem as emoções, os sentimentos e as necessidades do sujeito.

Conclui-se que a formação inicial docente deve contribuir e favorecer de modo que a ludicidade seja percebida como um estado interno do indivíduo, no âmbito escolar mediada por um adulto, com intencionalidade e conhecimento para trabalhar dimensões sócio-afetivas e um recurso pedagógico capaz de possibilitar situações e aprendizagem por meio de atividades prazerosas, onde as concepções dos sujeitos sejam passíveis de transformação por meio da interação, da experiência, da releitura e entre outras situações advindas de um estado lúdico.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Ana Maria Haddad; NOBREGA, Maria Luiza Sardinha de; TODARO, Monica (orgs.) **Metodologia de Ensino: entre a reflexão e a pesquisa. Pedagogia de A a Z**. vol. 10. Jundiaí, Paco Editorial. 2013.

BARCELAR. Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEduca%C3%A7%C3%A3oInfantil_VeraL%C3%BAciaDaEncarna%C3%A7%C3%A3oBacelar_EDUFBA.pdf . Acesso em: 31 ago. 2020

BORGES, Maria Célia. AQUINO, Orlando Fernández, PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: História, políticas e perspectiva. **Revista ISTE DBR** On-line, Campinas, n.42, p.94-112, jun2011 -ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 02 set. 2020

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf . Acesso em: 20 set.2020

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Câmara

dos Deputados, [2018]. Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/>

[constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html) . Acesso em: 22 set. 2020

BRASIL. Declarações Universal dos Direitos da Criança. **Comissão de direitos humanos e minorias**. [1959]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html> . Acesso em: 27 set. 2020

BRASIL. **Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932**. [1932]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21173-19-marco-1932-515745-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 05 set. 2020

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, [2013]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1344

8-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto Conselho Nacional de Educação. CEB 022/98. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf . Acesso em: 28 set. 2020

BRASIL. **Legislação informatizada- Lei de 15 de outubro de 1827**-Publicação original. [1827] Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html#:~:text=Manda%20criar%20escolas%20de%20primeiras,logares%20mais%20populosos%20do%20Imperio.&text=Art%201%C2%BA%20Em%20todas%20as,primeiras%20letras%20que%20forem%20necessarias. Acesso em: 03 set.2020

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Base**. [1996] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em 09 set. 2020

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Base. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em 09 set. 2020

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 8.530, DE 2 DE JANEIRO DE 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. [1946] Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05/ mar.2020.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Saiba quem foi Anísio Teixeira e conheça seu legado**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/saiba-quem-foi-anisio-teixeira>>. Acesso: 06 mar.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsidio para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes_curriculares_consolidado.pdf . Acesso em: 10 set. 2020

BRASIL. Parecer CFE n.346/72. CESU em 06-04-72. **Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm . Acesso em: 07 set.2020.

BRASIL. PARECER CNE/CP 28/2001. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> . Acesso em: 12 set.2020

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> . Acesso em: 11 set.2020

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº: 14/2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).** 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2020

BRASIL. PARECER CNE/CP Nº: 2/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 14 set. 2020

BRASIL. PARECER CNE/CP Nº: 8/2008. **Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.** 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf . Acesso em 13 set. 2020

BRASIL. PARECER CNE/CP Nº: 9/2007 . **Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica.** 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf Acesso em: 13 set. 2020

BRASIL. Parecer N.º: CNE/CES 0228/2004. **Consulta sobre reformulação curricular dos Cursos de Graduação.** 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces228_04.pdf . Acesso em:

12set. 2020

BRASIL. **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Brasília. 2010. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/01/PNPI-Completo.pdf> . Acesso em: 01 out. 2020

BRASIL. **Plano Nacional Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 - 2030** / Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); ANDI Comunicação e Direitos. - 2ª ed. (revista e atualizada). - Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos À Educação**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf> . Acesso em: 21 set. 2020

BRASIL. **Declaração dos Direitos das Crianças**. 1959. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso 23 jan. 2022.

BRIGHENTI, Josiane. BIAVATTI, Vania Tanira. SOUZA, Taciana Rodrigues de. **METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM SOB A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS**. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 281-304, set. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/34582-139148-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/34582-139148-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 5 set.2020

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-25551998000200007&script=sci_arttext . Acesso em: 01 set. 2020

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**: revisão técnica e versão brasileira adaptadas por Gisela Wajskop. 3.ed. São Paulo: Cortez.2000

CARDOSO, M. C. **Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11102/1/Marilete%20Cardoso.pdf> Acesso em 30 jan.2022

CONTRERAS. José. **La autonomia del profesorado**. Ediciones Morata: Madrid. 3ed. 2001. E-book. Acesso em: 20 ago. 2020

DE AZEVEDO, N. C. S.; DE SOUZA, T. P. “BRINCAR É COISA SÉRIA!”- AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA A COMPREENSÃO DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Colloquium Humanarum**. ISSN: **1809-8207**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 31–39, 2017. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1918>. Acesso em: 1 fev. 2022.

FONSECA, Sônia Maria. Verbetes consultado *In*:. Histedbr Grupo de Estudos e Pesquisas

"História, Sociedade e Educação no Brasil" Faculdade de Educação – UNICAMP. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reformas_pombalinas_de_educacao.htm#:~:text=As%20reformas%20educacionais%20de%20Pombal,a%20administra%C3%A7%C3%A3o%20secular%20dos%20jesu%C3%ADtas. Acesso em: 02 set. 2020

FORTUNA, T. **Por uma brinquedoteca “suficientemente boa”**: Alguns valores para que as brinquedotecas da América Latina nos encontrem no futuro. In: OLIVEIRA, V. B. de (Org.). *Brinquedoteca: uma visão internacional*. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, Marlene Burégio. O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na formação de professores da educação infantil. **Olh@res**. Guarulhos, v. 5, n. 1, p. 71-89, maio 2017.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar**. [20--] Disponível em: <http://centrodepesquisa.acasatombada.com.br/omeka/files/original/9760ee7322cec35b4fca4a5867164d48.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. 2014. Disponível em: https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_Universo_Simbolico_da_Crianca.pdf . Acesso em: 26 set.2020

VIDIGAL, Fundação Maria Cecília Souto. **Marco Legal da Primeira Infância**. 2016. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/impacto/marco-legal/>> Acesso em: 21 abr.2021

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> . Acesso em: 09 set 2020

GOMES, Daniela Vasconcelos. **Ludicidade na universidade- esta rima combina?: uma experiência de formação lúdica transdisciplinar na formação de professores**. 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp062748.pdf> . Acesso 02 set. 2020

GUIMARÃES, Célia Maria. (Org.) **Perspectivas para a educação infantil**. 1 ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque. **Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. Orientação Elie Ghanem. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação USP. São Paulo. 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-135357/pt-br.php> Acesso em: 01 fev. 2022

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre:

Artmede. 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida organizadora. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning. 2016.

KISHIMOTO. Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Ed. Ver. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016.

KRAEMER. Maria Luiza. **Quando brincar é aprender**. São Paulo: Edições Loyola. 2007.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil ? A arte do disfarce**. 7ª edição. São Paulo. Cortez. 2003.

KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. (orgs) **Infância e produção de cultura**. (Série Prática Pedagógica). Campinas, SP. Papyrus, 1988.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **O planejamento escolar e o projeto pedagógico-curricular**. Organização e gestão da *escola*: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO. José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização escolar**. 10.ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e Formação do Educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/9168-38060-1-PB.pdf . Acesso em: 30 ago.2020

LUCKESI. Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. 2020. Disponível em: <https://docplayer.com.br/51232908-Ludicidade-e-atividades-ludicas-uma-abordagem-a-partir-da-experiencia-interna-cipriano-carlos-luckesi-1.html> Acesso em: 21 abr. 2021.

MAGALDI, Ana Maria, GONDRA. José G. organizadores. **A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes**. Rio de Janeiro. 7Letras. 2003.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima N. **Formação humana e capacitação**. 4. ed. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MATURANA. Humberto R. e VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. Tradução de Humberto Mariotii e Lia Diskin. São Paulo, Palas Atenas, 2004.

MEC, Coleção Educadores. **WALLON, Henri**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MEC, Coleção Educadores. **VYGOTSKY, L. S** / Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p.: il. – (Coleção Educadores) Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7019-542-5 1. **Vygotsky, Lev Semionovich**, 1896-1934. 2. Educação – Pensadores – História. I. Coelho, Edgar Pereira. II. Título.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky Cientista Revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola. 2002.

NOIS, Letícia Joia de. PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Infância, cultura lúdica e jogo pedagógico na perspectiva de Gilles Brogère. **XXIX Congresso de Iniciação Científica da Unesp**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/RESUMO_43599317860_ptg.pdf . Acesso em: 20 ago. 2020.

NÓVOA. António. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da Escola. **Educ. Real. vol.44 no.3** Porto Alegre 2019 Epub Sep 12, 2019.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 30 jan. 2022.

PIAGET, J. **A Construção do real na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

PIAGET. Jean. **Seis Estudos de Psicologia**./ Jean Piaget; tradução Maria Alice Magalhaes D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silv- 24 ed.- Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1999.

RODRIGUES, Adriana Maria de Mesquita. Ética profissional do docente do ensino superior. Monografia Curso de Especialista Docência Ensino Superior. Universidade Federal do Ceará. 2012. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/41575/1/2012_tcc_ammrodrigues.pdf. Acesso em 29 abr.2021.

ROHRICH, Karla Stachera. RINALDI, Giullia P. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA – USO DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Programa de Apoio à Iniciação Científica - PAIC 2013-2014**.Disponível em: <https://cadernopaic.fae.emnuvens.com.br/cadernopaic/article/view/71>.Acesso em:23 abr. 2021

SANTOS, Debora Grazianne. **O direito de brincar. IPA Brasil promovendo direito de brincar**. 2020. Disponível em: <https://www.ipabrasil.org/post/o-direito-de-brincar> >

Acesso em: 21 abr. 2021

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). **O Lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SÃO PAULO. Decreto n. 27, de 12 de março de 1890. **Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html> . Acesso em: 04 set.2020

SÃO PAULO. **Decreto n29.501, de 05 de janeiro de 1989**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1989/decreto-29501-05.01.1989.html> . Acesso em 09 set. 2020

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade**, In M. J. Sarmento e A B. Cerisara (org), Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Dossiê “Sociologia da infância: pesquisa com crianças” **Educ. Soc.** vol.26 n.91 Campinas May/Aug. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302005000200003&script=sci_arttext. Acesso em: 05 out.2020

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e Culturas da Infância. **Cadernos de Educação**. 2003. Disponível em: http://www.titosenafaed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 04 out. de 2020

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> . Acesso em: 02 set. 2020

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 30, núm. 2, julho-dezembro, 2005, pp. 11-26 Universidade Federal de Santa Maria

SILVA, Edna; Barreto, Silvia Paes (Org.) Anísio, **Anísios Teixeira: um educador no Museu do Homem do Nordeste** / Edna Silva; Silvia Paes Barreto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2021. 274 p. il: Bibliografia ISBN 978-65-5737-012-4

SOMMERHALDER, Aline. MATTOS, Tatiana Aparecida de. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 18, nº179, abril de 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd179/o-brincar-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 19 set. 2020.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. Formação lúdica de

professoras: a “voz” das participantes em uma atividade de extensão universitária a distância. **Quaestio, Sorocaba, SP**, v.16, n.1, p. 105-121, maio 2014 . Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1956/1748> 18 set. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Cristina Zukowsky. **Formação em avaliação: a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2008

UNESCO, OREALC. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2ed. Brasília: 2008.

VALÉRIO, Marcelo. Autonomia de professores. **Educar em Revista**, CONTRERAS, José. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONSELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem projeto político- pedagógico- elementos metodológicos para elaboração e realização**, 10ª ed. São Paulo: Libertat, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 24ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior: projeto político pedagógico**. 6ª. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. 1896-1934 V741L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/** Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11ª edição - São Paulo: ícone, 2010.

ZAGO, Cristiane Ungaretti. **A trajetória de formação de docentes que utilizam a dimensão lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental** / Cristiane Ungaretti Zago. – Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3655/1/423222.pdf> . Acesso 29 jan.2022

APÊNDICE A – TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE:

DATA DE NASCIMENTO: __/__/__. IDADE: ____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: ____ Nº _____ SEXO: M () F () ENDEREÇO:

_____ BAIRRO:

_____ CIDADE: _____ ESTADO: _____ CEP: _____ FONE:

Eu,

, declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a

respeito da pesquisa: **INVESTIGAÇÃO DO LÚDICO NA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.** O projeto de

pesquisa será conduzido por **KATIUCIA E SILVA**, do Programa de Pós-Graduação em **Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca.**, orientado pelo Prof (a).Dr(a) **LUCIMARY BERNABÉ PEDROSA ANDRADE** pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de Dissertação, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discricção. **A pesquisa visa investigar os fundamentos e concepções da ludicidade na formação inicial do professor, a partir da organização curricular do curso de Pedagogia e a percepção dos discentes do curso.** Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e agerantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, de de .

Assinatura do participante

(assinatura)

Pesquisador Responsável Nome: Katiucia e Silva

Endereço: Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 Tel: 16- 3706-8723

E-mail: katiucia.silva@unesp.com

(assinatura)

Orientador:

Profª Dr.ª Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade Endereço:

Tel:

E-mail: lucimarypandrade@yahoo.com.br

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Unesp – Campus de Franca
Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 - Jd. Dr. Antônio Petraglia – CP 211. CEP: 14409-160 –
FRANCA – SP
Telefone: (16) 3706-8723 - Fax: (16) 3706-8724 - E-mail: comiteetica@franca.unesp.br**

APÊNDICE B – TCLE



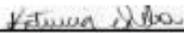
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: _____
DATA DE NASCIMENTO: ___/___/___ IDADE: _____
DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ SEXO: M () F ()
ENDEREÇO: _____
BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____
CEP: _____ FONE: _____

Eu, _____
declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **INVESTIGAÇÃO DO LÚDICO NA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. O projeto de pesquisa será conduzido por **KATHUCIA E SILVA**, do Programa de Pós-Graduação em **Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca**, orientado pelo Prof (a).Dr(a) **LUCIMARY BERNABÉ PEDROSA ANDRADE** pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de MesquitaFilho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que estematerial será utilizado para apresentação de Dissertação, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. **A pesquisa visa investigar os fundamentos e concepções da ludicidade na formação inicial do professor, a partir da organização curricular do curso de Pedagogia e a percepção dos discentes do curso.**Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, de _____ de _____

Assinatura do participante



Pesquisador Responsável
Nome: Kathucia e Silva
Endereço: Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 - Jd. Dr. Antônio Petraglia - CP 211. CEP: 14409-160 – FRANCA – SP
Tel: 37068723
E-mail: katiucia.silva@hotmail.com



Orientador Prof. (a) Dr. (a) Lucimary Bernabé Pedrosa Andrade
Endereço: Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 - Jd. Dr. Antônio Petraglia - CP 211. CEP: 14409-160 – FRANCA – SP
Tel: 16 3706 8723
E-mail: lucimarypandrade@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Unesp - Campus de Franca
Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 - Jd. Dr. Antônio Petraglia - CP 211. CEP: 14409-160 - FRANCA - SP
Telefone: (16) 3706-8723 - Fax: (16) 3706-8724 - E-mail: comiteetico@franca.unesp.br

ANEXO A - DECLARAÇÕES



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo - FFCLRP/USP, inscrita sob o CNPJ nº 63.025.530/0081-99, neste ato representada pelo Prof. Dr. Marcelo Mulato, Diretor da FFCLRP USP, conforme Portaria do Reitor, de 06.07.2020, publicada no DOESP de 07.07.2020, pág. 34, Sç. Executivo II, declara, para os devidos fins, junto ao Comitê de Ética da UNESP de Franca, que estamos cientes e autorizamos a realização de coleta de dados nesta Unidade do projeto de pesquisa intitulado "Investigação do lúdico na formação docente, a partir da perspectiva das políticas públicas de educação infantil", a ser realizado pela Sra. Katiucia e Silva, aluna do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas do Mestrado Profissional Multidisciplinar da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Franca, sob a orientação da Profa. Dra. Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade e coordenação da Profa. Dra. Andréa Coelho Lastória, Professor Associado do Departamento de Educação, Informação e Comunicação desta Faculdade.

Cumpro-nos esclarecer que a autorização para realização da pesquisa está condicionada à aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UNESP de Franca.

Diretoria, 16 de dezembro de 2020.


Prof. Dr. Marcelo Mulato
Diretor

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que o(a) pesquisador(a) KATIUCIA E SILVA, RG 43.156.066-3, mestrando(a) do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas (PAPP) da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp, câmpus de Franca, está autorizado(a) a realizar pesquisa junto aos alunos do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, câmpus de Araraquara, conforme aprovado pelo Conselho de Curso de Graduação em Pedagogia em reunião realizada no dia 11 de dezembro de 2020.

Araraquara, 21 de janeiro de 2021.



Prof. Dr. Cláudio Cesar de Paiva
Diretor



FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE ITUVERAVA
CNPJ-45.332.194/0001-60 - IE: 389.013.829/111
Entidade Filantrópica de Utilidade Pública e Detentora do CEBAS no MEC
MANTIDAS
Colégio NSC (Sistema COC), Colégio Vin Gogh (Sistema Anglo),
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL),
Faculdade Dr. Francisco Maeda (FAFRAM) e Faculdade São Joaquim de Rera (FAJOB)



DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que o pesquisador (a) **KATIUCIA E SILVA**, portadora do RG: 43.156.066-3, está autorizado (a) a realizar pesquisa nesta Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava, localizada na rua Cel Flauzino Barbosa Sandoval, N° 1259, na cidade de Ituverava/SP, CNPJ: 45.332.194/0001-60. Para a pesquisa é solicitado o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, ementas dos anos iniciais e e-mail dos alunos do referido semestre e curso, para identificação dos conteúdos teóricos e práticos e análise da percepção dos alunos acerca da ludicidade e brincar.

Ituverava, 28 de Abril de 2021.


Prof^o Dr. Antonio Luís de Oliveira
RG: 14.873.852
Diretor da FFCL de Ituverava.

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: INVESTIGAÇÃO DO LÚDICO NA FORMAÇÃO DOCENTE, A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: KATIUCIA E SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43228321.1.0000.5408

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- Unesp - Campus de Franca

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.705.977

Apresentação do Projeto:

O projeto foi apresentado de forma clara e concisa. Todos os elementos necessários para a compreensão da pesquisa, notadamente sobre como se dará a pesquisa de campo, estão presentes.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal da pesquisa foi explicitado de forma clara e direta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os potenciais riscos foram bem considerados, em consonância com o disposto na Resolução CNS 510 de abril de 2016. Também foram apresentadas formas evitá-los e/ou para diminuir seus impactos. Os benefícios também foram suficientemente conjecturados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Como toda pesquisa bem orientada, a presente é relevante e apresenta de forma clara como se dará o contato com os participantes da pesquisa, ao todo 200 indivíduos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram corretamente preenchidos e inseridos, a saber: Informações Básicas do Projeto, Folha de Rosto, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorização das entidades onde se pretende realizar a pesquisa de campo, arquivo com o projeto original completo, questionário semiestruturado de perguntas a serem feitas aos

Endereço: Av. Euláxia Monteiro Petraglia, 900
Bairro: Jd. Antonio Petraglia **CEP:** 14.409-160
UF: SP **Município:** FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 **Fax:** (16)3706-8724 **E-mail:** comiteca@franca.unesp.br

Continuação do Parecer: 4.705.677

participantes da pesquisa.

Recomendações:

Não há recomendações a serem feitas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclui-se pela APROVAÇÃO do presente projeto de pesquisa. Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O coordenador aprova "ad referendum" do colegiado o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1743918_E1.pdf	28/04/2021 20:55:48		Aceito
Outros	AutorizacaoIuveravaabril.pdf	28/04/2021 20:46:32	KATIUCIA E SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	10/02/2021 20:28:20	KATIUCIA E SILVA	Aceito
Outros	questionariofinal.pdf	05/02/2021 20:52:12	KATIUCIA E SILVA	Aceito
Outros	autorizacaousp.pdf	04/02/2021 21:28:41	KATIUCIA E SILVA	Aceito
Outros	autorizacaounesp.pdf	04/02/2021 21:28:25	KATIUCIA E SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLVREEE SCLARECIDO.pdf	04/02/2021 21:22:33	KATIUCIA E SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOFINALCEP.pdf	04/02/2021 21:20:44	KATIUCIA E SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Euzébio Monteiro Petraglia, 900
Bairro: Jd. Antonio Petraglia CEP: 14.409-160
UF: SP Município: FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 Fax: (16)3706-8724 E-mail: comitetic@franca.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



Continuação do Protocolo: 4.705.077

FRANCA, 12 de Maio de 2021

Assinado por:
Marcos Alves de Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Euzébio Monteiro Petraglia, 900
Bairro: Jd. Antonio Petraglia **CEP:** 14.409-180
UF: SP **Município:** FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 **Fax:** (16)3706-8724 **E-mail:** comiteca@franca.unesp.br

ANEXO C

Data de Início: 15/07/2022	Duração	Ideal	8 semestres
		Mínima	8 semestres
		Máxima	12 semestres

Carga Horária	Aula	Trabalho	Subtotal
Obrigatória	2190	780	2970
Optativa Livre	270	0	270
Optativa Eletiva	0	0	0
Total	2460	780	3240 (Estágio: 400)

Informações Específicas

CRÉDITOS E CARGA HORÁRIA

O ALUNO DEVERÁ CUMPRIR:

Obrigatória	Aula	2190	horas
Obrigatória	Trabalho	780	horas
Optativa Livre	Aula	270	horas
total	3240	horas	

400 horas de Prática como Componente Curricular - PCC

400 horas de Estágio Curricular Supervisionado

200 horas - ATPA

Grade Curricular

Legenda: CH=Carga horária Total; CE=Carga horária de Estágio; CP=Carga horária de Práticas como Componentes Curriculares;

ATPA=Carga horária em Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento

Disciplinas Obrigatórias							
1º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5961002</u>	História da Educação	4	0	60			15
<u>5961007</u>	Filosofia da Educação I	4	0	60			15
<u>5961085</u>	Fundamentos Psicológicos da Educação I	4	0	60			10
<u>5961103</u>	Organização do Trabalho Acadêmico	2	1	60			
<u>5961124</u>	Fundamentos Antropológicos da Educação	4	0	60			10
Subtotal:		18	1	300			50
2º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5961004</u>	Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação	4	1	90			10
<u>5961009</u>	Filosofia da Educação II	4	0	60			15
5961007 - Filosofia da Educação I							Requisito
<u>5961010</u>	Sociologia da Educação I	4	0	60			15
<u>5961090</u>	Fundamentos Psicológicos da Educação II	4	0	60			15
5961085 - Fundamentos Psicológicos da Educação I							Requisito
<u>5961125</u>	História da Educação no Brasil	4	0	60			15
5961002 - História da Educação							Requisito
Subtotal:		20	1	330			70
3º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5961012</u>	Didática I	4	0	60			20
<u>5961017</u>	Sociologia da Educação II	4	0	60			15
5961010 - Sociologia da Educação I							Requisito
<u>5961132</u>	Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos, Políticas Públicas e Sujeitos Educandos	4	1	90		0	20
<u>5961142</u>	Política Educacional e Organização da Educação Básica I	4	1	90		25	15
<u>5961144</u>	Fundamentos Psicológicos da Educação III	4	1	90		25	
5961090 - Fundamentos Psicológicos da Educação II							Requisito
Subtotal:		20	3	390		50	70
4º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5961020</u>	Didática da Alfabetização: Teoria, Princípios e Procedimentos	4	0	60			20
<u>5961082</u>	Escrita, Alfabetização e Letramento: Uma Abordagem Histórica	2	0	30			
<u>5961084</u>	Fundamentos de Educação Especial	2	0	30			10
<u>5961089</u>	Didática II	4	1	90		30	
5961012 - Didática I							Requisito
<u>5961126</u>	Seminários de Pesquisa em Educação	2	1	60			
<u>5961130</u>	Arte e Música na Educação: Fundamentos e Práticas	4	0	60			20
5961090 - Fundamentos Psicológicos da Educação II							Requisito
<u>5961143</u>	Política Educacional e Organização da Educação Básica II	4	0	60			
5961142 - Política Educacional e Organização da Educação Básica I							Requisito
Subtotal:		22	2	390		30	50
5º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5961021</u>	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	4	0	60			20
<u>5961022</u>	Metodologia do Ensino de Matemática	4	0	60			20
<u>5961024</u>	Metodologia do Ensino de Ciências	4	0	60			20
<u>5961026</u>	Metodologia do Ensino de História e Geografia	4	0	60			20
<u>5961078</u>	Ação Pedagógica Integrada: ensino Fundamental I	4	3	150		60	
5961021 - Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa							Indicação de Conjunto
5961022 - Metodologia do Ensino de Matemática							Indicação de Conjunto
Subtotal:		20	3	390		60	80
6º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5961079</u>	Ação Pedagógica Integrada: ensino Fundamental II	4	3	150		60	
5961024 - Metodologia do Ensino de Ciências							Requisito
5961026 - Metodologia do Ensino de História e Geografia							Requisito
<u>5961123</u>	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	2	0	30			
<u>5961127</u>	Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil Brasileira	4	1	90			20
<u>5961128</u>	Educação e Cultura Corporal: Fundamentos e Práticas	4	0	60			
<u>5961139</u>	Gestão Educacional e Coordenação do Trabalho na Escola I	4	1	90		30	
Subtotal:		18	5	420		90	20

7º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5910221</u>	Estatística Aplicada à Educação	2	0	30			
<u>5960122</u>	Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento	0	0	0			200
<u>5961080</u>	Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil I	4	3	150	60		
	5961127 - Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil Brasileira						Requisito
	5961129 - Concepções e Práticas Pedagógicas de Educação Infantil						Indicação de Conjunto
<u>5961129</u>	Concepções e Práticas Pedagógicas de Educação Infantil	4	1	90		20	
	5961080 - Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil I						Indicação de Conjunto
	5961127 - Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil Brasileira						Requisito
<u>5961140</u>	Gestão Educacional e Coordenação do Trabalho na Escola II	4	0	60		20	
	5961139 - Gestão Educacional e Coordenação do Trabalho na Escola I						Requisito
<u>5961146</u>	Atividades Práticas: Gestão do Processo Educativo	2	2	90	50	20	
	5961139 - Gestão Educacional e Coordenação do Trabalho na Escola I						Requisito
	5961140 - Gestão Educacional e Coordenação do Trabalho na Escola II						Indicação de Conjunto
	Subtotal:	16	6	420	110	60	

8º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5961081</u>	Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil II	4	3	150	60		
	5961080 - Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil I						Requisito
<u>5961088</u>	Financiamento da Educação no Brasil	4	1	90		10	
<u>5961095</u>	Teorias do Currículo	4	1	90		20	
	Subtotal:	12	5	330	60	30	

Disciplinas Optativas Livres

1º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5950267</u>	Informática Instrumental	2	0	30			

4º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5961147</u>	Análise Retórica de Discursos Pedagógicos	2	0	30			

6º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5940051</u>	Problemas de Aprendizagem Escolar	2	1	60			
<u>5961042</u>	Seminários Avançados em Educação I	4	0	60			
<u>5961047</u>	Seminários: Educação e Trabalho	2	0	30			
<u>5961135</u>	A Filosofia Educacional de John Dewey	2	0	30			
<u>5961138</u>	Tópicos em Educação do Campo	2	1	60	15		
<u>5961145</u>	Discutindo os Conceitos de Física com as Crianças Pequenas	3	1	75			
<u>5961150</u>	Escola, Infância e Cinema	2	0	30			

7º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5961043</u>	Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil	2	0	30			
<u>5961131</u>	Orientação ao Trabalho de Conclusão de Curso	2	2	90			
<u>5961148</u>	Avaliação da Aprendizagem e Prática Pedagógica	2	2	90			

8º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
<u>5960120</u>	Prática Musical na Formação Docente	2	0	30		20	
<u>5961117</u>	Seminários Avançados em Educação II	2	0	30			
<u>5961133</u>	Gestão Educacional: Políticas, Processos e Cotidiano Escolar	4	0	60			
<u>5961136</u>	Cartografia Escolar	2	0	30			
<u>5961149</u>	Supervisão e Coordenação Pedagógica: Fundamentos Teórico-Metodológicos	2	0	30			

1° ano	1° semestre	Filosofia da Educação I
		História da Educação I
		Sociologia da Educação I
		Estrutura e Funcionamento da Educação Básica
		Psicologia da Educação I
	2° semestre	Filosofia da Educação II
		História da Educação II
		Sociologia da Educação II
		Pedagogias da Infância
		Psicologia da Educação II
2° ano	1° semestre	Filosofia da Educação III
		História da Educação III
		Educação Infantil: Creches
		Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Creches
		Psicologia da Educação III
		Desenvolvimento e Educação Infantil
	2° semestre	Sócio-antropologia, Cultura e Escola
		Didática I
		Educação Infantil: Pré-escolas
		Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-escolas
Educação Especial		
3° ano	1° semestre	Política Educacional Brasileira
		Teoria e Prática do Currículo
		Didática II
		Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização (Teoria e Prática)
		Ação Pedagógica Integrada
	2° semestre	Filosofia para Crianças
		Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional
		Gestão Educacional
		Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia (Teoria e Prática)
		Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências (Teoria e Prática)
4° ano	1° semestre	Linguagens em Educação
		Língua Brasileira de Sinais
		Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa (Teoria e Prática)
		Educação Fundamental: Anos Iniciais I
		Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental I
		Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática

	(Teoria e Prática)
2º semestre	Coordenação Pedagógica
	Educação Fundamental: Anos Iniciais II
	Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental II
	Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância
	Formação de Identidade e Escolarização

	DISCIPLINA
1º	Filosofia da educação
	Língua Portuguesa: Gramática
	Fundamentos Antropológicos da educação
	Psicologia da Educação
	História da educação I
	Práticas Interdisciplinares para docência I
	Carga horária
	DISCIPLINA
2º	Sociologia da educação
	Estatística aplicada a educação
	Políticas e legislação educacional
	Metodologia de pesquisa I
	História da educação II
	Práticas interdisciplinares para docência II
	Carga horária
	DISCIPLINA
3º	LIBRAS
	Interpretação e produção de textos
	Fundamentos e Práticas da Ed. Inclusiva
	Currículo: teorias e práticas
	Psicologia do desenvolvimento
	Cidadania e direitos humanos
	Carga horária
	DISCIPLINA
4º	Didática I
	Fundamentos e Práticas da Ed. Infantil
	Avaliação da aprendizagem

	Literatura infantil
	Educação: Trabalho, Movimentos sociais e mídia
	Diversidade cultural, étnica e gênero

DISCIPLINA	
5°	Fundamentos e práticas em Gestão escolar
	Educação corporal, jogos, recr.
	Fud. Teóricos e estudos Psicogenéticos em alfabetização
	Prática de ens. e estágio na Ed. Infantil
	Didática II
	Fund. e Práticas em Ed. ambiental
	Carga horária
	Estágio na Educação Infantil
DISCIPLINA	
6°	Fund. e Práticas em Alfabetização e letramento I
	Coordenação, orientação, mediação e supervisão escolar
	Fund. e Práticas do Ens. da Arte
	Prática de ensino e estágio no Ens. Fundamental
	Tecnologias educacionais
	Metodologia de pesquisa II
	Carga horária
DISCIPLINA	
7°	Fund. e Práticas do ens. História
	Competências matemáticas para o ensino fundamental
	Fund. e Práticas em Alfabetização e letramento II
	Fund. e Práticas ens. Ciências
	Met. Pesquisa III
	Fund. e Práticas em Filosofia para Crianças
	Estágio
	Carga horária
DISCIPLINA	
	Fund. e Práticas em L. Port.

8°	Distúrbios e dificuldade de aprendizagem
	Fund. e Práticas no ens. Mat.
	Fund. Práticas do ensino de Geografia
	Met. Pesquisa IV
	História e cultura afrobrasileira e indígena

ANEXO D
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

**PLANO PARA A ELABORAÇÃO DE UMA DISCIPLINA SOBRE A LUDICIDADE
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO PEDAGOGIA**

1 APRESENTAÇÃO

Foi realizada uma pesquisa para dissertação de mestrado sobre a formação inicial de professores do curso de Pedagogia. A amostra da pesquisa foram três Instituições de Ensino Superior, duas públicas e uma privada sem fins lucrativos, no raio de 200 km da cidade sede da pesquisa, Franca- SP. O objetivo geral busca investigar os fundamentos e concepções sobre a ludicidade na formação inicial dos professores a partir dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia. Isto porque, o brincar e a ludicidade devem ter espaço tanto na formação inicial de professores quanto na educação infantil - educação básica, sendo necessário repensar o paradoxo da aprendizagem por meio do brincar ou por meio de conteúdos, visto que o brincar, a brincadeira e a ludicidade muitas vezes não são considerados como um recurso pedagógico relevante no processo ensino aprendizagem.

Por este motivo a formação do professor deve enfatizar em seu percurso conteúdos que favoreçam uma prática pedagógica lúdica, fundamentada em conhecimentos científicos, que possibilite o desenvolvimento de habilidades e competências para o campo de atuação, em especial do futuro professor que irá atuar na educação básica, específico na educação infantil a primeira etapa da educação e que deve ser palco de atenção redobrada, por ser uma fase importante no desenvolvimento infantil.

É fundamental uma formação científica e pedagógica sobre o brincar na perspectiva da construção lúdica e da ludicidade, para que assim os professores possam substituir o conhecimento advindo de experiências próprias sobre o brincar para concepções baseadas em conhecimentos, desenvolvimento infantil e do sujeito, onde o brincar passa a ser um recurso para uma aprendizagem criativa, autônoma, prazerosa, repleta de significados e experiências.

Cabe às universidades proporcionarem uma formação rica em conteúdos teóricos e práticos sobre a ludicidade, fundamentada em conhecimento científico em práticas contemporâneas, resultando assim no rompimento empírico sobre o brincar. Produzindo novos saberes e novas formas de ensinar, porém o grande desafio é aperfeiçoar os fundamentos teóricos e práticos como suporte para uma prática profissional e com

compreensão dos conceitos para executá-los no campo de atuação.

JUSTIFICATIVA

Para que a ludicidade ganhe destaque e espaço na formação inicial de professores, conforme revela as DCN para o curso de Pedagogia (2006), é necessário atenção quanto a construção de conhecimentos pelo professor, específicas sobre o brincar, para a promoção e intencionalidade do desenvolvimento da capacidade infantil nas dimensões das emoções e sentimentos, no sentido de desenvolvimento de uma cultura lúdica por meio da brincadeira com possibilidades de conhecer o mundo e a si mesmo, proporcionando e ampliando também as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (BRASIL, 2013. p.87).

Desta forma, a formação de professores deve pautar-se em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a qual estabelece que a criança é um sujeito histórico e, são nas interações e nas relações que constroem sua identidade pessoal e coletiva através do processo mediado pelo brincar, pela imaginação e pela experimentação, conforme Brougère (2000) é partir de situações lúdicas que a criança produz e dá sentido a experiência.

Por este motivo o professor deve possuir conhecimento no desenvolvimento de práticas pedagógicas norteadas pelos eixos interação e brincar, a partir de currículos e propostas pedagógicas desenvolver planos de ações que articule as experiências e os saberes das crianças. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processo de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p.18).

Desse modo, cabe aos professores em suas práticas desenvolver atividades criativas e lúdicas, logo se espera que para isto a formação do futuro professor contemple uma base teórica e prática sobre a temática. Possibilitando a compreensão de saberes específicos, próprios da profissão, capaz de agregar valor as práticas educativas diferentemente de um conhecimento empírico.

CURSO PEDAGOGIA	PERÍODO 3º	SEMESTRE/ ANO
DISCIPLINA : LUDICIDADE NA PRÁTICA DOCENTE		CARGA HORÁRIA 60hs

EMENTA

Os conceitos da ludicidade. A dimensão lúdica na formação docente. A ludicidade como questão transversal na formação do professor. A construção da cultura lúdica na prática pedagógica. A ludicidade na ação pedagógica na educação infantil.

OBJETIVO GERAL

A disciplina visa favorecer ao futuro professor compreender a dimensão do conceito de ludicidade na prática docente, reconhecendo-a como aspecto constituinte do desenvolvimento humano e elemento estruturante do processo de ensino e aprendizagem capaz de promover aprendizagens significativas por meio de uma ação educativa lúdica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Reconhecer a ludicidade como promotora do desenvolvimento, da aprendizagem e da construção do conhecimento;

Identificar a dimensão lúdica no fazer pedagógico;

Desenvolver práticas pedagógicas lúdicas que articulem ações que integrem sentimentos, pensamento e ação;

Possibilitar ao futuro professor entender a ludicidade como um estado interno do indivíduo, que precisa ser mediada no âmbito escolar com intencionalidade possibilitando ao educando sensações de prazer, alegria e plenitude.

Compreender a importância da ludicidade na educação das crianças de 0 a 5 anos de idade

CONTEÚDOS

- 1- A ludicidade na formação docente
- 2- A ludicidade e as diferentes linguagens
- 3- A construção da cultura lúdica na prática docente
- 4- A ludicidade e a ação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental

METODOLOGIA:

Aulas expositivas e dialogadas; Discussão e estudo de textos e temas em grupos; Seminários. Vivências práticas e reflexivas sobre a temática.

AValiação da Aprendizagem

O aluno será avaliado pela frequência, participação individual e coletiva, trabalhos escritos e apresentados em seminários e avaliações escritas.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto Conselho Nacional de Educação. CEB 022/98. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf . Acesso em: 28 set. 2020

BRASIL. **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Brasília. 2010. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/01/PNPI-Completo.pdf> . Acesso em: 01 out. 2020

DE AZEVEDO, N. C. S.; DE SOUZA, T. P. —BRINCAR É COISA SÉRIA!!- AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA A COMPREENSÃO DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 31–39, 2017. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1918>. Acesso em: 1 fev. 2022.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-25551998000200007&script=sci_arttext . Acesso em: 01 set. 2020

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**: revisão técnica e versão brasileira adaptadas por Gisela Wajskop. 3.ed. São Paulo: Cortez.2000

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 2004. São Paulo: Perspectiva.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida organizadora. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning. 2016.

KISHIMOTO. Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Ed. Ver. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016.

LUCKESI. Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. 2020. Disponível em: <https://docplayer.com.br/51232908-Ludicidade-e-atividades-ludicas-uma-abordagem-a-partir-da-experiencia-interna-cipriano-carlos-luckesi-1.html> Acesso em: 21 abr. 2021.

MATURANA. Humberto R. e VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo, Palas Atenas, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Aprovação	Data	Assinatura
Coordenador do Curso	/ /	