

O BRINCAR NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: CURRÍCULO PROCLAMADO É CURRÍCULO PRATICADO?

PLAYING IN THE EDUCATION OF THE PEDAGOGUE: IS THE PROCLAIMED CURRICULUM PRACTICED?


JUGAR EN LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGA: ¿ES EL CURRÍCULO PROCLAMADO CURRÍCULO PRÁCTICO?

Daniel Cardoso Alves 

Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
dca.uemg@gmail.com

Nilzilene Imaculada Lucindo 

Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
nilzilene.lucindo@uemg.br

Regina Rosa dos Santos Leal 

Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
regina.leal@uemg.br

Recebido em 24 de fevereiro de 2023

Aprovado em 09 de outubro de 2023

Publicado em 26 de março de 2024

RESUMO

O objetivo geral deste artigo é evidenciar as prescrições curriculares para um curso cinquentenário de pedagogia em relação à formação brincante do pedagogo. Para tanto, são realizadas análises com base no conteúdo dos discursos dos 21 formandos que participaram da investigação executada no ano de 2019 em uma universidade pública brasileira. O mencionado estudo se caracterizou pela predominância de uma abordagem qualitativa que adotou as pesquisas bibliográfica e documental como procedimentos metodológicos. A execução dos citados procedimentos, a partir do entrelace entre a teoria, o conteúdo dos discursos obtidos e as análises empreendidas, trouxe à baila a relação entre o brincar e a pedagogia no decorrer dos oito semestres curriculares do curso investigado. Os resultados alcançados permitiram discussões sobre o que o currículo da instituição investigada propunha acerca do brincar, com enfoque no que pensam e dizem os formandos de pedagogia sobre o seu processo formativo. Esta investigação contribui para repensar e ampliar as concepções e presença do brincar na formação do pedagogo.

Palavras-chave: Formação; Brincar; Pedagogo; Currículo.

ABSTRACT

The general objective of this article is to highlight the curricular prescriptions of a fifty-year-old pedagogy course in relation to the playful training of the pedagogue in dialogue with the content of the speeches of 21 graduates who participated in a study carried out in 2019 at a Brazilian public university. The aforementioned study was characterized by the predominance of a qualitative approach that adopted bibliographical and documentary research as methodological procedures. The execution of the cited procedures brought to light, from the interweaving between the theory, the content of the speeches obtained and the analyzes carried out, the relationship between playing and pedagogy during the eight semesters of the investigated course. The results achieved allowed discussions about what the curriculum of the investigated institution proposed about playing, based, for that, on what pedagogy graduates think and say about their formative process. This investigation contributes to rethinking and expanding the concepts and presence of play in teacher education.

Keywords: Formation; Play; Pedagogue; Curriculum.

RESUMEN

El objetivo general de este artículo es destacar las prescripciones curriculares de un curso de pedagogía de cincuenta años en relación a la formación lúdica del pedagogo en diálogo con el contenido de los discursos de 21 egresados que participaron de un estudio realizado en 2019 en una universidad pública brasileña. El mencionado estudio se caracterizó por el predominio de un enfoque cualitativo que adoptó como procedimientos metodológicos la investigación bibliográfica y documental. La ejecución de los procedimientos citados sacó a la luz, a partir del entrecruzamiento entre la teoría, el contenido de los discursos obtenidos y los análisis realizados, la relación entre juego y pedagogía durante los ocho semestres del curso investigado. Los resultados alcanzados permitieron discusiones sobre lo que el currículo de la institución investigada propone sobre el juego, a partir, para eso, de lo que piensan y dicen los graduados en pedagogía sobre su proceso formativo. Esta investigación contribuye a repensar y ampliar los conceptos y la presencia del juego en la formación docente.

Palabras clave: Formación; Jugar; Pedagogo; Plan de estudios.

Introdução

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) define a educação infantil (EI) como a primeira etapa da

educação básica (EB). De acordo com o artigo 29 da LDBEN, a EI tem como finalidade propiciar o desenvolvimento integral da criança até os seus 5 anos de idade.

Em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01/2006 (BRASIL, 2006), que define as diretrizes curriculares nacionais para o curso de licenciatura em pedagogia, o profissional formado nesse curso é aquele que, normativa e pedagogicamente, está qualificado para atuar na educação das crianças na EI e outros segmentos da EB.

Ao se considerar que as atividades pedagógicas inerentes à EI materializam-se na tríade inseparável - educar-cuidar-brincar -, constata-se que o pedagogo, profissional habilitado para atuar nesse nível de ensino, não somente se deterá a ações voltadas para o ensino do conteúdo escolar, como também se dedicará àquelas que lhes atravessam, notadamente o cuidar e o brincar.

Especialmente em relação ao brincar, foco deste artigo, compreende-se que ele se constitui como um ato inerente ao ser criança. Estudiosos como Vygotsky (1984) e Kishimoto (2008), para citar alguns, além de diversos documentos oficiais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017), destacam a relevância e a importância das interações e brincadeiras para o desenvolvimento infantil e para o processo de ensino e de aprendizagem das crianças.

Em relação à importância do brincar para o processo de ensino e de aprendizagem, Teixeira e Volpini (2014) entendem que o ato de brincar constitui-se como um instrumento que o professor se vale para compreender o universo da criança, o que inclui desde o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, físicas e cognitivas a interações sociais, afetivas e emocionais.

Todavia, em um breve estado do conhecimento, constatou-se, neste artigo, que inúmeras pesquisas realizadas acerca da formação de pedagogos no Brasil (ALVES, 2020; BARBOSA; CANCIAN; WESHENFELDER, 2018; GATTI; NUNES, 2009; LIBÂNEO, 2010; NUNES; ARAÚJO, 2014; NUNES; ARAÚJO; LUCINDO, 2019; PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010; PIMENTA et al, 2017) têm demonstrado os desafios envoltos ao processo formativo do pedagogo, profissional que atuará na EI, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) e na gestão dos espaços escolares e não escolares.

De forma geral, essas investigações apontam que o curso de pedagogia não tem dado conta de aprofundar em muitos aspectos teórico-práticos, que são essenciais para a formação do pedagogo, o que pode estar relacionado ao demasiado número de disciplinas, à carga horária insuficiente para o desenvolvimento de algumas delas, à falta de articulação entre teoria e prática, além dos estágios serem em número reduzido para o aprofundamento em uma ou mais

áreas nas quais os futuros pedagogos atuarão.

Diante dos mencionados problemas curriculares, essas pesquisas evidenciam que temáticas relacionadas ao brincar, à alfabetização e ao letramento, à gestão, à inclusão, aos espaços não escolares e, em especial à EI, são recorrentes nos estudos que investigam as lacunas presentes na formação de pedagogos, principalmente, a partir da última diretriz curricular estabelecida para os cursos de pedagogia no Brasil.

Dessas lacunas, indubitavelmente preocupa as fragilidades relacionadas à EI, nível de ensino que perpassa, exclusivamente, pela mediação do pedagogo. Por isso, como dito inicialmente, essa etapa escolar demanda o ensino e a aprendizagem dos conteúdos curriculares de forma imbricada com as ações cuidadoras e lúdicas, o que requer um profissional que seja capaz de, concomitantemente, educar e cuidar, considerando a magia e a importância do brincar na fase de criação da vida.

No que concerne à formação brincante do pedagogo, inspirando-se em Alves (2020), suscitou entre os autores deste artigo, quando da execução da pesquisa intitulada “O brincar na formação dos pedagogos da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG-MG), 2019” e vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas de Psicologia da Educação e Psicopedagogia da FaE/UEMG-MG, a seguinte questão: Qual lugar o brincar ocupa (ou não) na formação dos pedagogos da FaE/UEMG-MG?

A citada pesquisa tinha como objetivo geral investigar as concepções e as funções do brincar na educação escolar segundo a percepção dos pedagogos em formação. Para a consecução desse objetivo, a investigação optou por uma metodologia de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), adotando-se como procedimentos técnicos de produção de informações(i) a pesquisa bibliográfica, por meio da qual se recorreu a livros e artigos que tratam da temática em pauta, (ii) a pesquisa documental, que possibilitou a análise de documentos normativos distintos, dentre eles, o projeto pedagógico do curso de pedagogia da instituição *locus* do estudo, (iii) e a pesquisa de campo, cuja escolha do público-alvo (pedagogos em formação que se encontravam matriculados no oitavo núcleo formativo, último período do curso de pedagogia da FaE/UEMG-MG) se deu pelo fato desses discentes já terem vivenciado praticamente todo o percurso formativo, ao longo do qual, supunha-se que cursaram disciplinas voltadas para a ludicidade.

Neste artigo, portanto, são abordados os resultados provenientes dessa investigação que teve como instrumento de produção de informações um questionário composto por 33 questões e elaborado com o auxílio da ferramenta *Google Forms*. O questionário foi organizado em 5 eixos - perfil, formação acadêmica, atuação profissional, o brincar e o ser criança, o brincar e a formação em pedagogia - e enviado para o endereço eletrônico de *e-mail* dos 171 potenciais

participantes da investigação que cursavam o último período do curso no ano de 2019. As informações resultantes foram interpretadas conforme a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1991).

Dada a necessidade de concisão para a apresentação dos resultados, optou-se por apresentar neste texto um recorte da investigação realizada, trazendo à baila as abordagens relacionadas a quatro questionamentos fundantes: os espaços que foram disponibilizados para possibilitar a vivência prática do brincar, a participação em outra(s) atividade(s) em que houve a abordagem da temática do brincar, as disciplinas que abordaram a temática do brincar e a possível vivência, nas disciplinas, da prática do brincar.

Com o propósito de evidenciar o que proclama o atual currículo de um curso cinquentenário de pedagogia acerca da formação brincante do pedagogo de forma articulada com o conteúdo dos discursos dos sujeitos nele em formação, espera-se evidenciar a importância do brincar na formação do pedagogo e defender uma educação de essência lúdica para esse profissional que, diante do paradigma da racionalidade técnica que impera nas academias, tende, segundo a hipótese deste estudo, a vivenciar minimamente a prática na formação, especialmente, a prática do brincar.

Para tanto, o artigo está organizado em quatro seções, sendo a primeira constituída por esta introdução. Na segunda seção discute-se o direito ao brincar a partir de documentos normativos nacionais e internacionais, compreendendo-o como um ato inerente à essência do ser humano, o que inclui a criança. A análise do currículo do curso de pedagogia da FaE/UEMG-MG, *locus* da pesquisa, é explicitada na terceira seção de forma articulada com as percepções dos pedagogos em formação.

Conclui-se a discussão na quarta seção defendendo que o brincar e a pedagogia são dimensões que se inter cruzam no processo formativo do pedagogo, profissional que terá como um dos principais campos de atuação a EI. Desse modo, a invisibilidade do brincar nos currículos dos cursos de pedagogia impossibilita tanto saber mais sobre a sua potencialidade, quanto colocar em prática a realização da própria ação do brincar, a qual é essencial para a formação do pedagogo, quando compreendido como um ser lúdico e de essência brincante.

O brincar como direito e o seu papel para o desenvolvimento infantil nas diferentes concepções teóricas

O brincar é um direito estatutário e constitucionalmente vinculado à educação, à saúde e ao lazer. Esse direito se encontra estabelecido mundialmente há seis décadas e é definido como uma garantia assegurada a toda criança pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959. De acordo com essa Declaração: “a criança

deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito” (ONU, 1959).

No Brasil, o direito ao brincar configura-se na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA/1990) e, mais recentemente, foi ratificado pela Lei nº. 13.257 de 2016, que trata das políticas públicas para a primeira infância. Essa Lei, nos artigos 5º e 17, respectivamente, assim dispõe:

Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica [...]. 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, 2006).

Sob a perspectiva legalista, o brincar não se restringe a uma dádiva, isto é, não há que se decidir em ofertá-lo ou não, pois não se trata de uma doação à mercê da vontade de outrem, pelo contrário, ele é reconhecido há mais de meio século da história da sociedade contemporânea como um direito legal, do qual a sociedade e as instituições não podem abster-se e/ou negligenciar-se do seu efetivo cumprimento.

Atentas à garantia desse direito, políticas públicas, especialmente aquelas voltadas para a educação, saúde e lazer, são elaboradas com o fim de estimularem estratégias que materializem a prática do brincar, ou seja, a brincadeira nos mais diversos espaços e momentos da vida.

Todavia, à primeira vista, parece ser intrigante o porquê de demasiado arcabouço legal para a garantia de um direito tão comum e inerente à pessoa humana e a outras espécies animais e que está presente na vida desde o nascimento do ser. Por isso, uma questão se faz necessária: por qual motivo o mundo, historicamente, se preocupa em garantir algo que já é um direito fundamental do ser, da criança?

De fato, o simples aspecto de se tratar de um direito legal já responderia a essa questão. No entanto, é válido enfatizar, como segunda resposta, que esse direito não se destina a um sujeito qualquer. Trata-se de um sujeito que tem prioridade em relação a qualquer outro, haja vista o que estabelece o artigo 227 da Constituição brasileira, corroborado pelo artigo 5º do ECA/1990, do qual se sublinha:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Uma terceira resposta consiste no fato de que a criança, como qualquer outro cidadão da sociedade atual, é um sujeito que goza “[...] de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” (BRASIL, 1990), cumprindo à sociedade o dever de a ela assegurar as condições necessárias para o seu “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990).

O brincar, conforme Kishimoto (2008), é um meio pelo qual essas condições estatutárias podem ocorrer. É uma prática que permite o exercício da liberdade pela criança, constituindo-se como “[...] a ação estimuladora da atividade espontânea, considerada elemento essencial no desenvolvimento físico, intelectual e moral” (KISHIMOTO, 2008, p. 60).

A centralidade normativa explícita em torno desse direito da criança não se deu ao acaso. Encontra raízes históricas decorrentes de uma visão preconceituosa e reducionista construída, ao longo do tempo, em relação à criança e tudo aquilo que seja inerente ao universo infantil, equivocadamente traduzido como o período mudo da vida. Com isso, não raro, a criança é julgada sob o crivo de um olhar adultocêntrico como ser dependente e sempre determinado a partir de comparações a outras fases da vida humana, tidas como superiores.

Provavelmente seria essa a razão da necessidade de se ter diversos marcos legais para darem voz aos direitos do ser criança que, diferentemente de uma etimologia interpretada de forma preconceituosa, pertence a uma fase da vida caracterizada pelo “[...] conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre esta fase da vida” (KUHLMANN, 1998, p. 31).

Entretanto, a predominância de uma concepção que confunde tutela e proteção como incapacidade, demanda, conforme Kuhlmann (1998, p. 31), “[...] conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história”.

O que o autor expõe, em outras palavras, é que a sociedade adultocêntrica pratica irracionalmente o doutrinamento fraternal da criança ao materializar em discursos e práticas a cultura do ser incapaz, infantilizando, no sentido etimológico e pejorativo da palavra, ainda mais esse ser, cujos discursos de eufemismos de proteção desvelam-se materialmente em disfemismos, que invertem o sentido do encanto da criação inerente à infância¹ para uma condição de mudez, dependência, inferioridade e passividade.

E como quarta resposta, importantes teorias filosóficas e estudos psicopedagógicos evidenciam que, ao brincar, a criança tem a oportunidade de ser protagonista da sua ação, dos seus gestos, da sua tomada de decisão; brincando ela exerce o seu direito de escolha, aprende com a experiência sensorial, com as coisas do mundo e da cultura, manipula, explora e se relaciona com o meio, partilha situações de conquistas e frustrações.

Brincando, a criança se movimenta, adquire o domínio espacial, desenvolve o corpo, o pensamento racional e a linguagem; imagina e imita o mundo adulto, o que possibilita verificar como esse mundo adulto se reproduz no mundo, percebido por ela, em processo de construção, pois, segundo Winnicott (1975, p. 80): “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”.

Ainda, para o citado pediatra e psicanalista, o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois, por meio dele, ela adquire experiências,

[...] tanto externas como internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia. Tal como as personagens dos adultos se desenvolvem através de suas experiências da vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente suas capacidades de exagerar a riqueza do mundo externamente real. A criança é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência. (WINNICOTT, 1982, p. 163).

O brincar possibilita, portanto, que a criança desenvolva a afetividade, o corpo, o movimento, a linguagem, o pensamento e a noção de representação de forma situada, contextualizada, o que o caracteriza como uma coisa aprendida. Afirmar que o brincar se aprende baseia-se na constatação de que a criança, por meio da cultura lúdica a ele inerente, expõe a cultura e a vida social nas quais ela se insere. Com o brincar, a criança aprende a pensar e usa dessa sua forma de pensamento para descobrir o mundo a que pertence.

Mas, para que o brincar aconteça e cumpra essas múltiplas funções, há que se criar uma estrutura que o possibilite e, nesse sentido, a escola, enquanto instituição social, ao ofertar a EI assume um papel significativo. Para tanto, a instituição escolar não pode estar reduzida a um espaço estruturado por mesas, cadeiras, quadro e giz, carente de profissionais que, não apenas conheçam a teoria do brincar, mas que saibam fazê-la acontecer, saibam brincar.

O acontecimento do brincar de qualidade no ambiente escolar, ou seja, garantidor das suas múltiplas funções, demanda, além de mobiliário brincante,

espaço físico, tempo, profissionais habilitados para que a mediação das funções inerentes ao brincar ganhe potencialidade. É a mediação que qualifica psíquico e pedagogicamente o brincar, pois ela possibilita que o profissional crie diversidade de experiências brincantes para a criança. Observar o brincar de forma mediada revela-se fundamental para o alcance da sua qualidade e finalidade.

Em se tratando do brincar no contexto da EI, o pedagogo desponta-se como o profissional adequado para a mediação brincante, visto que, conforme regulamentado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, esse curso destina-se

à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Todavia, a valorização no plano normativo dos referenciais curriculares não é suficiente. São necessárias políticas públicas educacionais que busquem a materialidade de uma formação brincante do pedagogo, haja vista que, conforme afirma Kishimoto (2008), no contexto dos cursos de graduação, sobretudo, de formação de professores, há um descompasso entre a prescrição curricular e a sua prática. Isso significa dizer que a necessidade ainda é muito basilar, ou seja, precisa-se de estrutura e de recursos humanos suficientes e preparados para que o brincar se realize na ponta, na EI.

Essa preparação demanda que pedagogos entendam não apenas a importância teórica do brincar e da brincadeira, mas que saibam transformar aquilo que aprenderam na teoria em prática, pois, em geral, a academia tende a se distanciar das práticas. Por isso, é questão basilar, também, que os cursos de pedagogia no Brasil invistam, de forma concomitante, na teoria da importância do brincar e no exercício da prática dessa teoria. Ou seja, o brincar precisa ser práxis.

Entretanto, a empiria revela que esses cursos, em sua grande maioria, privilegiam a abordagem das teorias de Piaget (1971), Vygotsky (1984), Wallon (1989), além de outros inúmeros teóricos de campos dialogáveis, como Brougère (1995) e Winnicott (1975), mas pecam por deixar em segundo plano o exercício das práticas, as quais são fundamentais para o pedagogo que atuará na formação de crianças da EI.

Desse modo, verifica-se que a valorização e a criação da estrutura para que o brincar aconteça, assim como a necessidade de profissionais que racionem e pratiquem o brincar, são, ainda, questões desafiadoras no contexto da EI no Brasil. Contudo, segundo as orientações normativas da BNCC, a brincadeira é o eixo da EI, logo, enquanto eixo, deve estar presente em todo o percurso formativo da criança e

não ofertado em momentos e espaços segregados.

Uma das evidências que contribui para uma oferta mitigada e segregada do brincar na EI diz respeito à noção de que o brincar e o educar não podem caminhar juntos. No entanto, essa noção parece um tanto ultrapassada, pois, como já defendia Froebel (1917) ao observar práticas de crianças no jardim da infância, o brinquedo apresenta-se como um instrumento pedagógico que potencializa o processo educativo da criança no espaço escolar. A ideia desse filósofo, disseminada no ano de 1840, foi a inspiração para o desenvolvimento dos chamados jogos de construção, tão valorizados no contexto atual como métodos do desenvolvimento racional e motor da criança no jardim da infância.

Destarte, como já se preocupava Brougère (1995), não se descarta que o brincar deixa de ser brincadeira quando não parte da vontade da criança e passa a ser investido de características próprias de uma educação sistemática, ou seja, quando assume objetivo e finalidade próprios.

Porém, segundo o que explica o referido sociólogo, o brincar e o educar podem caminhar juntos, tendo em vista que criança quando brinca aprende uma diversidade de habilidades que não exclusivamente os conteúdos escolares. No entanto, essas habilidades advindas das práticas brincantes funcionam como emergentes para o saber escolarizado. Com isso, a educação sistemática decorre de um contexto brincante.

Desconsiderar essa relação significa negligenciar o contexto do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, significa praticar uma educação sistemática dissociada da sua função sociocultural, sustentada em uma alfabetização mecanicista em oposição a um processo de letramento sócio e culturalmente situado, como assim defendem Street (2014), Kleiman (1995), Soares (1998) e tantos outros teóricos representantes dos novos estudos do letramento inspirados, sobretudo, na educação dialógica proposta por Freire (1986), segundo o qual, o processo de alfabetização é indissociável da leitura do mundo, pelo que,

o valor educacional dessas brincadeiras torna-se óbvio, na medida em que eles ensinam às crianças a respeito do mundo em que vivem. “Brincando” - declara Dewey - elas observam mais atentamente e deste modo fixam na memória e em hábitos muito mais do que se elas simplesmente vivessem indiferentemente todo o colorido da vida ao redor (KISHIMOTO, 2008, p. 99).

Portanto, considerar a relação entre o brincar e o educar significa valorizar as múltiplas brincadeiras realizadas no espaço escolar enquanto partes emergentes do processo de alfabetamento, que estimula a criança à leitura inicial do mundo, pois, quando brinca, ela se liberta, se apropria do mundo, mas também se alfabetiza.

O brincar proclamado e o brincar desvelado: o que prescreve o

currículo da FaE/UEMG/MG e o que dizem os pedagogos em formação sobre o brincar?

A análise das informações produzidas na pesquisa de campo é realizada, neste artigo, de forma associada com os achados provenientes da pesquisa documental curricular e à luz dos teóricos basilares mencionados ao longo do texto, a exemplo de Almeida (1990, p. 9), o qual defende a ideia do lúdico na educação como uma prática criativa, libertadora e que “além de promover maior interação entre professor-aluno, propicia um fazer-prático, capaz de efetivar e socializar com eficiência o saber”.

Para Almeida (1990, p. 9) “a educação é um ato de busca, troca, de interação e de apropriação. [...] É uma ação conjunta entre as pessoas que cooperam, comunicam-se e comungam do mesmo saber”. Nesse sentido, o autor manifesta que,

[...] educação não é um ato ingênuo, indefinido, imprevisível, mas um ato histórico (tempo), cultural (valores), social, e, acima de tudo, político, pois numa sociedade de classes, nenhuma ação é simplesmente neutra, sem consciência de seus propósitos (ALMEIDA, 1990, p. 9).

Sendo a educação uma ação que não se constrói de forma ingênua na nossa sociedade, faz-se necessário observar os encaminhamentos para as discussões e implementação dos currículos dos cursos de pedagogia, sobretudo, nas universidades públicas brasileiras.

Para um currículo que pretende formar pedagogos para a EI e anos iniciais do EF, ancorado em uma concepção lúdica e humanista, busca-se não só observar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, como também promover debates para as devidas adequações. Assim, algumas reflexões são necessárias: Que currículo vigora? Que pedagogo se quer formar? Qual a concepção de curso a ser construída? Como avançar nas discussões que envolvem o currículo como um território de poder? Quais as abordagens das diferentes disciplinas podem contribuir para uma concepção pedagógica criativa e transformadora? Que formato de currículo pode-se conceber o lúdico na sua essência científica? Que formato de currículo se refere ao brincar como um ato de criação e liberdade já inerente ao ser humano?

Muitas são as reflexões e inúmeros os desafios que envolvem o lúdico no currículo e na formação do pedagogo, o que demanda mais debates na busca da legitimação da ludicidade no processo formativo desse profissional. Nessa direção, os estudos de Foucault (1986), citados por Oliveira (2016), contribuem para pensar sobre em que sentido os conhecimentos e saberes se entrelaçam com a formulação de proposta curricular:

Foucault (1986) aponta para a pedagogia dos “corpos dóceis”, que diz

respeito à submissão do corpo pelo poder do Estado, representado pelas instituições prisionais, psiquiátricas escolares. No que diz respeito aos saberes o autor aponta que o conhecimento é resultado dos instrumentos discursivos de poder (FOUCAULT, 1986*apud* OLIVEIRA, 2016, p. 391).

Com base nesse pensamento foucaultiano e considerando as teorias contemporâneas das múltiplas áreas de conhecimento, o brincar assume papel fundamental na constituição e no desenvolvimento da criança, se apresentando como instrumento que possibilita o protagonismo dela. O brincar, presente no currículo, deve permitir conhecer e aprender sobre esse ser singular em formação, constituindo-se, portanto, como prática libertadora.

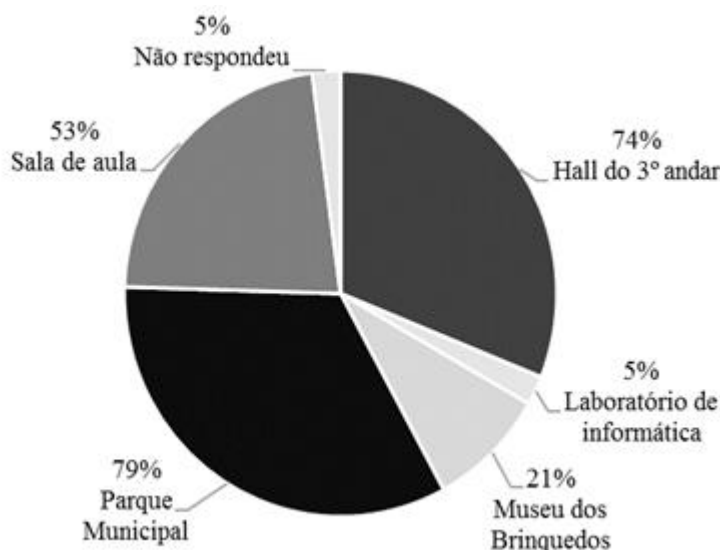
A discussão sobre o brincar no ambiente escolar assume relevância quando se observa que a vida tomada por uma cultura digital sedentária tem tirado da criança o direito do brincar livre, sendo a escola uma alternativa para propiciar experiências brincantes numa sociedade cada vez mais confinada em centros urbanos que, com todos os seus obstáculos arquitetônicos e sociais, impossibilita a prática do brincar livre.

No entanto, a realidade atual tem mostrado que, inclusive nas escolas, o tempo-espço para o brincar tem sido negligenciado, a exemplo do despreparo de professores para o exercício dessa prática e da extinção e/ou redução do tempo do recreio. Essa realidade, inclusive, é desvelada nas respostas dos participantes da pesquisa quando questionados sobre os espaços que foram disponibilizados para possibilitar a vivência do brincar durante a formação dos mesmos.

Embasando-se nessas premissas, o recorte que se apresenta da investigação realizada ancora-se nas seguintes questões fundantes direcionadas aos 21 pedagogos em formação: (i) Qual(is) espaço(s) foi/foram disponibilizado(s) para possibilitar a vivência prática do brincar? (ii) Você participou de outra(s) atividade(s) em que houve a abordagem da temática do brincar? (iii) Durante o curso de Pedagogia, quais as disciplinas abordaram a temática do brincar? (iv) Nas disciplinas, houve alguma vivência prática do brincar?

Dos 21 formandos² que responderam ao primeiro questionamento, ficou evidente que a instituição não dispõe de espaços adequados para a prática do brincar, visto que, segundo eles, quando não lhes resta a apropriação do próprio enquadramento da sala de aula disputando o espaço com mesas e cadeiras, sobra-lhes: o pavimento verticalizado do espaço destinado a vivências variadas - o 3º andar; a sala do laboratório de informática para o desenvolvimento de atividades digitais; e como última possibilidade, cabe-lhes a fuga para lugares da cidade que possibilitam espaços abertos, como o Parque Municipal Américo Renné Giannetti situado nas imediações da Faculdade, ou até mesmo outros espaços institucionalizados, como o Museu dos Brinquedos. No gráfico 1 é possível mensurar essas respostas:

Gráfico 1 – Os espaços do brincar durante a formação



Fonte: Questionário, 2019.

Como expõe Santos (2015), as instituições de ensino, tanto as da educação básica quanto as da educação superior, cumprem a lógica que impossibilita o brincar, uma das poucas oportunidades de recreação da vida que ainda restava à criança do século XXI. Assim, o autor entende que

a escola e a universidade, antro asséptico, geometrizado e caixote (Gusdorf, 1987), sempre vão encaixotar os espíritos entre paredes (visíveis e invisíveis) e em gavetas disciplinares, numa “grade” curricular, com a escusa justificativa de “socialização” das crianças. Como se elas fossem selvagens meninos e meninas-lobo, e não fossem, desde o ventre, seres sociais por excelência: na família, na comunidade, no bairro, nos esportes, nas tradições religiosas, nos folguedos. Essa mesma escola que, “generosamente”, deixa um intervalo de até trinta minutos para as crianças “brincarem”, abandonou há séculos a responsabilidade humana da iniciação inscrita em qualquer comunidade de fato, para se entregar à lógica da reprodução e do jogo de poder na manutenção das instituições e suas sintomáticas “rotinas”. É bem verdadeiro o provérbio malinense que diz que é necessária uma aldeia inteira para educar uma criança (SANTOS, 2015, p. 96).

Esse encaixotamento curricular atrelado a uma presença mitigada do brincar foi constatado no currículo do curso presencial de licenciatura em pedagogia da FaE/UEMG/MG, em que essa dimensão vital para o desenvolvimento e aprendizado da criança representa um percentual menor que 10% das 4.432 horas aulas totais que compõem o currículo do referido curso.

Essa constatação resultou de uma minuciosa análise curricular do citado

curso à luz de Alves (2020), que realizou um estudo documental acerca da temática e nos mesmos curso e instituição em comento neste artigo, e de Gatti e Nunes (2009) que, ao realizarem um estudo de 3.513 disciplinas (3.107 obrigatórias e 406 optativas) nas grades curriculares de 71 cursos de pedagogia no Brasil, categorizaram essas disciplinas com a finalidade de analisar especialmente suas respectivas ementas, visto que, segundo as autoras, as ementas são “o resumo que facilita o acesso de alunos e demais interessados às intenções de um determinado curso, sua redação mereceria ser mais cuidadosa” (GATTI; NUNES, 2009, p. 32).

Assim, a partir das 7 definições categóricas sugeridas pelas autoras, de forma situada ao currículo vigente do curso de pedagogia da FaE/UEMG/MG e valendo-se dos descritores “Brincar”, “Criança”, “Infância”, “Anos Iniciais”, “Corpo”, “Movimento”, “Lúdico” e “Jogos”, foi possível examinar 89 componentes curriculares em termos de nomenclaturas, ementas e bibliografias básicas.

Como principais resultados, constatou-se que a dimensão do brincar está presente em apenas cinco disciplinas, sendo três no quarto núcleo formativo e outras duas no segundo e sétimo núcleos, o que corresponde a um percentual de 8%, ou seja, 342 horas aulas das 4.432 horas aulas totais que compõem o currículo do referido curso.

Ademais, a dimensão do brincar não se configura, de maneira explícita entre as temáticas sugeridas no currículo para os chamados estudos de “Enriquecimentos Curriculares”, ofertados aos discentes a partir do segundo núcleo formativo.

Para tanto, ilustra-se no quadro 1 a síntese da pesquisa em que Alves (2020) investigou a presença do brincar no currículo do curso em comento:

Quadro 1 – O brincar no currículo do curso da FaE/FAE-MG

CATEGORIA DE ANÁLISE CURRICULAR (GATTI; NUNES, 2009)			
1. Fundamentos teóricos da educação – estudos básicos			
FOCO DA CATEGORIA			
Visão crítico-reflexiva do fenômeno socioeducativo nas suas relações com a diversidade e a multiculturalidade.			
DISCIPLINA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE/UEMG-MG ANALISADA			
Psicologia da Educação para a Educação Infantil			
EMENTA	NF	CH	BIBLIOGRAFIA BÁSICA
Conceituações e representações de infância; aspectos bio-psico-sociais do desenvolvimento e aprendizagem da criança de 0 a 6 anos – principais teóricos; cuidado e educação; o brincar; educação infantil, família e comunidade.	2	72	GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética de desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. KUPFER, M. C.M. Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 2001. LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.C. & DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. S.P: Summus, 1992.

Carga horária da categoria		72	
CATEGORIA DE ANÁLISE CURRICULAR (GATTI; NUNES, 2009)			
2. Aprofundamento e diversificação de estudos específicos			
FOCO DA CATEGORIA			
Conhecimentos relativos à formação e atuação profissional específicos			
DISCIPLINA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE/UEMG-MG ANALISADA			
Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
EMENTA	NF	CH	BIBLIOGRAFIA BÁSICA
Concepções de criança e infância. Educação infantil na creche e na pré-escola: identidade e autonomia da criança. Construção de linguagens pela criança e relação com o objeto de conhecimento. Brincar e teorias do conhecimento.	4	72	KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. H. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1995. KLEIMAN, Â. Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. PAULINO, G.; WALTY, I. et al. Tipos de textos, modos de leitura. Belo Horizonte: Formato, 2001. (Série educador em formação).
DISCIPLINA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE/UEMG-MG ANALISADA			
Matemática: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
EMENTA	NF	CH	BIBLIOGRAFIA BÁSICA
Pressupostos teórico-epistemológicos subjacentes à prática de ensino da matemática. Tendências no ensino da matemática. Alfabetização matemática e língua materna. Construção do número. Sistema decimal. Operações básicas. Análise de erros e avaliação. Jogos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	4	72	BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. COLL, C. TEBEROSKY, A. Aprendendo matemática: conteúdos essenciais para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série. São Paulo: Ática, 1999.
DISCIPLINA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE/UEMG-MG ANALISADA			
Educação Física: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
EMENTA	NF	CH	BIBLIOGRAFIA BÁSICA
Corporeidade e processo civilizatório. Imagens e usos do corpo na sociedade contemporânea. Corpo e movimento no cotidiano escolar. Estratégias de controle e táticas de resistência.	4	72	CARVALHO, A et al. Brincar(es). Belo Horizonte: UFMG, 2004. KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1997. WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1997.
DISCIPLINA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE/UEMG-MG ANALISADA			
Educação Física: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental			

EMENTA	NF	CH	BIBLIOGRAFIA BÁSICA
Corporeidade e processo de ensino-aprendizagem. Cultura corporal e ludicidade. Brinquedos e brincadeiras: a dimensão lúdica na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.	7	54	BRASIL – Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Brasília: MEC, 1997. COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1993. SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. (org.). Trilhas e Partilhas. Belo Horizonte: Cultura, 1997.
Carga horária da categoria		270	
Carga horária total		342	

Fonte: FaE/UEMG - PPC presencial de licenciatura em Pedagogia da FaE, 2019.

A partir da análise curricular, verificou-se que há uma aparente invisibilidade do brincar no currículo do curso presencial de licenciatura em pedagogia da FaE/UEMG/MG. Ainda que disciplinas e/ou atividades acadêmicas outras explorem indiretamente essa dimensão, a formação curricular do pedagogo voltada para uma perspectiva brincante deve ser evidenciada, dado que o curso de pedagogia se aplica

à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005, p. 6).

Ao relacionar esses percentuais apreendidos da análise curricular com o segundo questionamento sobre outras formas curriculares de contato com a abordagem teórica do brincar para além da disciplinaridade, constatou-se do conteúdo dos discursos obtidos que atividades de pesquisa, palestras, cursos, sábados temáticos e atividades de integração pedagógica incluem-se entre os componentes de natureza da prática pedagógica formativa (PPF) que têm possibilitado a inserção de temáticas não aprofundadas pelas disciplinas, como o brincar.

Entretanto, assevera-se que a formação brincante do pedagogo não pode ter uma visibilidade optativa no currículo. Pelo contrário, trata-se do profissional que atuará diretamente na escolarização de crianças na EI, em que o brincar é eixo fundante, pelo que, também deve ser parte obrigatória do currículo que forma esse profissional.

Em números exatos, acerca do questionamento em comento, obteve-se a seguinte distribuição quantitativa de respostas entre os participantes:

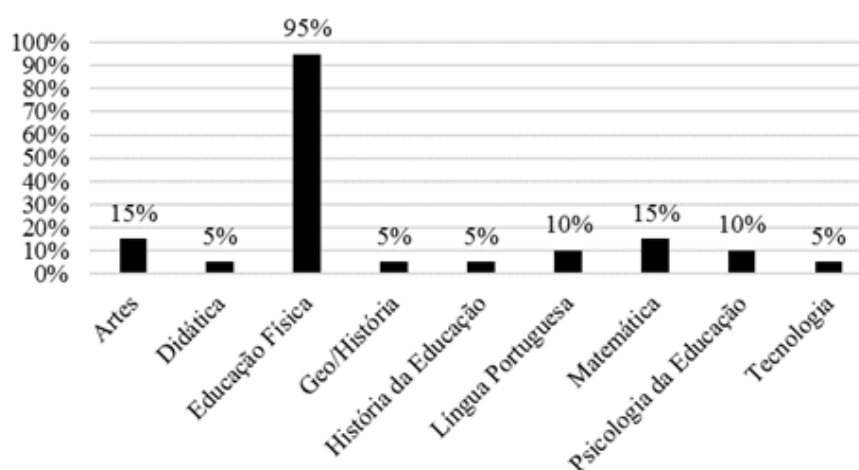
Gráfico 2 – Formas de contato com o brincar durante o curso



Fonte: Questionário, 2019.

Sobre o terceiro questionamento - disciplinas que ofertaram a temática do brincar ao longo do curso -, as citadas no quadro 1 aparecem entre as respostas dos 21 participantes da pesquisa. Entretanto, como problematizado, constam cinco disciplinas (Artes, Didática, Geo/História, História da Educação e Tecnologia) entre as respostas que, apesar de contemplarem a dimensão do brincar no seu conteúdo programático, não a explicitam na nomenclatura, ementa e/ou bibliografia básica. Em termos percentuais, apresenta-se a frequência das respostas no gráfico 3:

Gráfico 3 – Disciplinas do currículo que abordam a temática do brincar



Fonte: Questionário, 2019.

Pelo gráfico 3 constata-se que a disciplina de Educação Física lidera o *ranking* de oferta do brincar, seguida das disciplinas de Artes e Matemática, com iguais percentuais, Língua Portuguesa e Psicologia, com as mesmas proporções, e Didática, Geo/História, História da Educação e Tecnologia, também com valores

idênticos. Ressalva-se que a distribuição somada dos valores ultrapassa 100% porque os participantes tinham mais de uma opção de resposta.

Ao mesmo tempo, em relação ao último questionamento, a totalidade dos participantes da pesquisa respondeu que essas disciplinas contemplaram a dimensão do brincar, tanto na teoria quanto na prática, isto é, usufruíram de vivências que os possibilitaram exercitar uma formação brincante, ainda que num percentual curricular de oferta mitigada. Para tanto, destaca-se alguns discursos:

P1 - Fomos várias vezes ao parque Municipal para ver vivenciar a prática do brincar, e como particularmente amava essas aulas da prática. Seja nas dependências da faculdade seja no Parque Municipal de Belo Horizonte. Sempre participei de todas Propostas de atividades! Professoras Maravilhosas que tive [...].

P5 - Tivemos algumas aulas com o ensinamento de diversas brincadeiras para realizar com os alunos.

P6 - Valorização de brincadeira antigas, brincadeiras africanas, visitação ao museu do brinquedo.

P8 - Em educação física montamos circuitos com intuito de desenvolver a brincadeira, visitamos o museu dos Brinquedos na Av Afonso Pena e brincamos, matemática desenvolvemos modelos de brincadeira para ensino da matemática como fazer origami, montagens em papel colorido, criação de jogos em tecnologia, português contação de histórias desenvolvendo o lúdico.

P11 - Houve momentos de criação de jogos, vivências em sala e ambientes externos... Era bem legal e divertido. Mas nunca usamos a brinquedoteca da FaE.

P18 - Sala de aula pátio e espaços não escolares.

P19 - Brincamos no parque municipal sobre as brincadeiras antigas (queimada, rouba bandeira).

A análise do conteúdo desses discursos evidencia a prática do brincar em espaços escolares, institucionalizados e não escolares, ressignificação de brincadeiras tradicionais, exploração do lúdico, o brincar no mundo digital e a intencionalidade, tanto da vivência, quanto do ensino de brincadeiras.

Três respostas merecem destaque. A resposta de P6, que revela a desobediência de uma lógica epistêmica do brincar por ele vivenciado, quando afirma o contato com brincadeiras africanas, saindo-se do eixo mercadológico eurocêntrico que atravessa, sobretudo, a cultura escolar, como já denunciava o sociólogo francês Bourdieu (1998) acerca da crítica à escola conservadora de um *cursus* determinista e das estruturas do *status quo*.

A resposta de P8, que enfatiza a prática do brincar tecnológico digital, o que remete ao fato de que se vive a cultura digital que, quando utilizada sob uma perspectiva de qualidade, isto é, não restrita a hábitos sedentários e centrados no domínio tecnicista, revela-se como um brincar situado aos novos tempos, sobretudo no contexto de isolamento causado pela pandemia viral pela qual o mundo passou recentemente, em que a tecnologia nunca esteve tão em voga, revelando-se, para

muitas crianças, como a única forma de brincar.

E a resposta de P11, que demonstra uma insatisfação pelo fato de não ter sido oferecida a oportunidade de apropriação de um espaço criado na instituição especificamente para esse fim, a brinquedoteca, cujas inferências podem ser diversas, a exemplo da política de gestão, currículos que priorizam a teoria, desconhecimento do espaço por parte da comunidade acadêmica, questões de infraestrutura, dentre tantos outros. Ou, ainda, a constatação de um currículo que oferta menos de 10% de disciplinas que possuem um viés brincante aponte para o não uso desse espaço.

Pelo recorte analisado, foi possível concluir que a visibilidade do brincar na formação do pedagogo perpassa por uma questão curricular, ou seja, demanda uma abertura dos currículos às indagações no campo do conhecimento, o que incide em disputas entre seus sujeitos em torno do controle dos territórios do currículo. Nas palavras de Arroyo (2011):

os currículos, as avaliações e a criatividade docente que se tornaram nas últimas décadas espaços de disputa, de renovação e criatividade de coletivos foram fechados e cercados para serem tratados como territórios de controle, não mais de disputa. Territórios sagrados a serem cultuados. Logo, controlados com novos rituais. O próprio campo do conhecimento objeto de disputa político-libertadora passa a ser objeto de controle (ARROYO, 2011, p. 50).

Analisar o lugar do brincar no currículo do curso presencial de licenciatura em pedagogia da FaE/UEMG-MG é mais uma questão de território do que de lugar, uma vez que traz consigo mais embates do que aquiescências, pertencças, dadas outras questões que envolvem os cursos de pedagogia e que estão relacionadas com as subjetividades e as novas demandas contemporâneas que se apresentam aos currículos de formação de professores no Brasil, as quais, certamente, serão objeto de investigação em estudos futuros.

Considerações finais

Ao final deste artigo faz-se necessário retomar e ratificar a premissa de que a infância, a criança e o brincar se entrelaçam com a pedagogia. Assim, afirmar a necessidade de uma formação lúdica do pedagogo significa potencializar a dimensão pedagógica do brincar, considerando que, por meio dessa dimensão, esse profissional poderá extrair da criança as chaves necessárias para a compreensão do processo de desenvolvimento, aprendizado e construção humana de um ser em fase de criação.

Refletir sobre o currículo dos cursos de pedagogia no Brasil requer revolucionar os territórios do poder que se materializam nos encaixotamentos disciplinares. Essa revolução significa não reduzir o território (des)ocupado pelo brincar a discursos

vazios sobre a importância da ludicidade na formação do pedagogo, mas, sim, defendê-la como uma necessidade formativa e, portanto, humana, a ser considerada desde a concepção de educação, o pensar sobre a elaboração curricular à profissionalização do pedagogo, que é indissociável da sua formação teórica.

Entretanto, anterior a essa revolução, urge romper com o predomínio da visão adultocêntrica que ganha forma nos desenhos curriculares dos anos mais elementares do ensino formal aos anos mais superiores. Visão que decorre de um sutil tratamento da criança como um ser dependente, julgada sob o crivo de um olhar adulto, que confunde tutela e proteção com incapacidade e inferioridade, desmerecendo, com isso, a essência brincante da criança e o seu protagonismo na construção da sua própria história.

Para finalizar, desmistificar a ideia de que criança é a projeção determinada por um estereótipo adultocêntrico evidencia que ela é, também, protagonista da sua vida. A sua essência criadora a permite acessar o imaginário, naturalmente para recriar o mundo brincando. Esse é um desafio que vem antes da formação do pedagogo, profissional imprescindível para o trilhar com o ser criança no exercício pleno do seu protagonismo.

Referências

- ALMEIDA, P. N. de. **Educação Lúdica** - Técnicas e Jogos Pedagógicos. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1990.
- ALVES, D. C. Por um Pedagogo Brincante. **Revista Licere**, v. 23, p. 546-586, 2020.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARBOSA, M. C. S.; CANCIAN, V. A.; WESHENFELDER, N. V. Pedagogo Generalista – Professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. **Rev. FAEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Brasil, 1991.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. A Escola conservadora e as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A. (org). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 16out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/constituicao.htm. Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº. 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 06 jun. 2023.

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 União**, Brasília, DF, 13 jul. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 6 nov. 2019.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FROEBEL, F. **Pedagogics of the kindergarten**. Translated by Josephine Jarvis. New York: Appleton, 1917.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, DPE, 2009.

GUSDORF, G. **Professores para quê?** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo-SP: Editora Cengage Learning, 2008.

KLEIMAN, Â. (org) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

NUNES, C. M. F.; ARAÚJO, R. M. B. de. A Formação para Gestão no Curso de Pedagogia: O Projeto Pedagógico e a Formação do Pedagogo na Percepção dos/as Alunos/as. In: RAHME, M. M. F.; FRANCO, M. M.; DULCI, L.C. (Org.). **Formação e políticas públicas na educação: tecnologia, aprendizagem, diversidade e inclusão**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, v. 01, p. 68-85.

NUNES, C. M. F.; ARAUJO, R. M. B.; LUCINDO, N. I. As vozes dos egressos de pedagogia de uma IES pública federal: entre as políticas e a formação de pedagogos. **Colloquium Humanarum**, v. 16, p. 04-18, 2019.

OLIVEIRA, J. C. **Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault**. Espaço Pedagógico v. 23, n.2, Passo Fundo, p.390-405, jul/dez 2016. Disponível em www.upf.br/eed/index.php/rep. Acesso em: 20 jun. 2021.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 29 ago. 2020.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIMENTA, S. G. et. al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Curso de Pedagogia: formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 136-151, ago./dez. 2010.

Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/24/1>.
Acesso em: 03 mar. 2015.

SANTOS, M. F.; FRIEDMANN, A.; PIORSKI, G.; CRAEMER, U.; SAURA, S. C.; LAMEIRAO, L.; ECKSCHMIDT, S.; LEITE, A. C. A. Diálogos e Experiências: pontes que conectam pessoas e territórios. In: Renata Meirelles. (Org.). **Território do Brincar - diálogos com escolas**. 1ed. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. A escolarização do letramento. In: **Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

TEIXEIRA, H. C.; VOLPINI, M. N. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 76-88, 2014.

UEMG. Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso presencial de Pedagogia da FaE/UEMG/MG**, 2019. Disponível em:
<http://www.uemg.br/graduacao/cursos2/course/pedagogia>. Acesso em: 14 dez. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WINNICOTT D. **O brincar e a realidade**. Imago, 1975.

WINNICOTT, D. **A criança e o seu mundo**. 6ª edição, editora JC, Rio de Janeiro 1982.

¹ Entende-se que a infância inclui a criança, visto que é uma etapa da vida humana que compreende o período que equivale do nascimento do ser ao início da adolescência. Criança, por sua vez, é o ser humano abrangido por essa fase da vida.

² A fim de se preservar a identidade dos 21 discentes que participaram da investigação, optou-se por identificá-los pelos códigos P1 a P21, em que P significa participante e os números arábicos referem-se ao total de sujeitos que participaram do estudo.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)