

POR UM PEDAGOGO BRINCANTE: UM OLHAR SOBRE O BRINCAR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Recebido em: 26/12/2019

Aceito em: 29/05/2020

Licença: 

Daniel Cardoso Alves

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Belo Horizonte – MG – Brasil

RESUMO: Este artigo tem como objetivo geral investigar o que propõem os componentes curriculares integrantes do curso presencial de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG-CBH) em relação ao aproveitamento das potencialidades de uma aprendizagem brincante aplicada à formação do futuro profissional do cenário da Educação Infantil (EI). Adota uma abordagem qualitativa e utiliza como procedimentos a pesquisa bibliográfica e documental. Ao todo, foi possível analisar nomenclaturas, ementas e bibliografias básicas de 89 (oitenta e nove) componentes curriculares que integram o referido curso. Dentre os achados, constatamos que o Brincar representa apenas 8% (oito por cento) da carga horária total do curso, nos levando a concluir que a formação curricular do pedagogo na FaE/UEMG-CBH carece de um viés brincante.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos e Brinquedos. Educação Infantil. Formação Curricular. Pedagogo.

FOR A PLAYING PEDAGOGUE: A LOOK AT PLAYING IN THE MINING GENERAL STATE UNIVERSITY PEDAGOGY COURSE

ABSTRACT: This article aims to investigate the proposition of the curricular components that are part of the presential degree course in Pedagogy of the Faculty of Education of the State University of Minas Gerais (FaE / UEMG-CBH) in relation to harnessing the potential of learning. play applied to the formation of the future professional in the kindergarten scenario. It adopts a qualitative approach and uses bibliographic and documentary research as procedures. In all, it was possible to analyze nomenclatures, menus and basic bibliographies of 89 (eighty-nine) curricular components that integrate the referred course. Among the findings, we found that Play represents only 8% (eight percent) of the total course load, leading us to conclude that the educational background of the pedagogue at FaE / UEMG-CBH lacks a playful bias.

KEYWORDS: Play and Playthings. Child Rearing. Curriculum Formation. Pedagogue.

Introdução

Na contramão de uma perspectiva adultocêntrica que considera a criança empiricamente¹ como um recipiente vazio, uma tábula rasa onde os adultos depositam os seus saberes e as suas competências, defendemos neste artigo outra concepção de criança: um ser capaz, que traz consigo um patrimônio a *priori*² e que tem muito a ensinar à humanidade. Nesse sentido, uma pergunta inicial se faz necessária: O que é ser criança?

Para além de qualquer concepção reducionista, ancorados em Friedmann; Piorski; Santos; Craemer; Saura; Lameirao; Eckschmidt; Leite (2015) entendemos, assim, que criança é mais do que um adulto em miniatura, uma folha em branco, uma tábula rasa ou até mesmo uma extensão da vida dos pais. Ela é o outro, um ser que traz consigo um modo particular de perceber a vida. Como afirma o filósofo espanhol Larrosa; Lopes e Teixeira (2006, p. 187) “quando uma criança nasce, um outro aparece em nós”, visto que

A alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a ser plenamente apropriadas por nossos saberes, por nossas práticas e por nossas instituições; nem sequer significa que esta apropriação eventualmente nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais e nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença. (...) dever-se-á pensá-la à medida que sempre nos escapa: à medida que inquieta o que sabemos (e a soberba de nossa vontade de saber), à medida que suspende o que podemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e à medida que coloca em questionamento os lugares que construímos para ela (e a presunção de nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: na maneira como a alteridade da infância nos leva a uma região na qual não regem as medidas de nosso saber e de nosso poder (LARROSA; LOPES e TEIXEIRA 2006, p. 185).

¹ Como nos ensina Chauí (2000): A filosofia empirista, cujos principais representantes foram os ingleses Francis Bacon (1561 – 1626), este o precursor dessa corrente, John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753) e David Hume (1721-1776), em síntese, se caracterizou por ter desenvolvido uma filosofia da linguagem, ter focado na experiência humana como princípio do conhecimento verdadeiro, bem como, por ter se oposto ao Racionalismo ao defender a ideia do método experimental, desacreditar e criticar o conhecimento inato, propor uma filosofia cética em oposição à noção de causalidade e de identidade pessoal.

² Como adverte Marcondes (2011): A oposição entre correntes de pensamento racional ou empírico encontra-se, na atualidade, filosoficamente superada, tanto que, desde filósofos modernos como Immanuel Kant (1724 – 1804), o qual propôs um outro tipo de Racionalismo, o crítico interacionista, na perspectiva de superar as polaridades de pensamentos racionalistas e empiristas, entendendo que o conhecimento é constituído de matéria e de forma, em que, a matéria equivaleria às próprias coisas percebidas pelos sentidos; e a forma aos seres humanos, conhecedores da razão por meio das relações entre essas coisas por eles percebidas.

Ao compreendermos o significado da alteridade da criança, passamos a entender a importância dos modos de interação diária com esse ser, os quais decorrerão do olhar do adulto para ela. Ou seja, o questionamento que passamos a fazer é o seguinte: Como perceber a criança enquanto sujeito³ de direitos e de cultura que tem um modo próprio de se expressar?

Sem dúvida, a resposta para essa questão está no que definimos por alteridade da infância, que compreende desde o nascimento da criança, ou seja, se inicia antes mesmo da fase de escolarização. Na atualidade com o avanço da neurociência, da antropologia e da psicologia, sabemos hoje que é na fase intrauterina, assim como nos primeiros anos da vida, que o ser humano mais aprende, inclusive do ponto de vista físico. Reconhecer a criança já nos seus anos iniciais de vida como um sujeito, valorizando o seu potencial e a sua capacidade de aprendizado, possibilita ao adulto reconhecer o lugar que a criança ocupa na sociedade.

No contexto brasileiro, inúmeros foram os avanços normativos empenhados na garantia desse lugar da criança na sociedade. Notadamente o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 insere a criança numa posição de primeiro lugar:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A expressão “absoluta prioridade” significa dizer que a criança, apesar de depender do cuidado do adulto, constitui-se como um sujeito dotado de direitos. Todavia, essa dependência não pode ocultar a dimensão de sujeito da criança, pelo contrário, a garantia da sua autonomia deve ter início já nos primeiros anos da infância. E garantir

³ Experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2000, p.46).

essa autonomia perpassa por um posicionamento de escuta às múltiplas linguagens pelas quais a criança se expressa, visto que, até mesmo quando ainda não domina a linguagem verbal, ela conversa com tudo que a cerca através do seu corpo, dos seus gestos e das suas expressões faciais.

A conquista dessa autonomia está nas sutilezas do cotidiano da infância, em que o primeiro estágio é a conquista do seu próprio corpo que compreende desde os pequenos gestos (a fixação do olhar, o movimentar da cabeça, dos membros mediano-superiores aos inferiores, o paladar, o tato, o olfato) para a conquista de uma autonomia que a leve conhecer o mundo em sua plenitude.

Por isso, a conquista do gesto, do movimento pela criança deve ser a primeira coisa a ser observada pelo adulto. O gesto e o movimento constituem-se, assim, como o primeiro material de escuta⁴. Tudo aquilo que ela capta por sua sensorialidade, por suas experiências (audição, visão, olfato, tato, paladar), diz muito sobre o seu desenvolvimento e aprendizado. E no brincar tudo isso é observável, pois nele

É a criança que educa o adulto a olhar as coisas pela primeira vez, sem os hábitos do olhar constituído. Wim Wenders diz de um olhar sem opiniões, sem conclusões, sem explicações. De um olhar que simplesmente olha. E isso, talvez, seja o que perdemos. É como se tudo que vemos não fosse outra coisa senão o lugar sobre o qual projetamos nossa opinião, nosso saber e nosso poder, nossa arrogância, nossas palavras e nossas ideias, nossas conclusões. É como se fôssemos capazes de olhares conclusivos, de imagens conclusivas. É como se nos desse a ver tudo coberto de explicações (LARROSA; LOPES e TEIXEIRA, 2006, p. 11-29).

A partir de um olhar pedagógico para o Brincar, objetivamos, neste artigo, investigar o que propõem os componentes curriculares integrantes do curso presencial de licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH em relação ao aproveitamento das potencialidades de uma aprendizagem brincante aplicada à formação do futuro

⁴ Escutar as crianças vai muito além de ouvi-las, pois, a escuta está ligada etimologicamente à capacidade de atribuir sentido, significado. Escutar a criança, nesse sentido, é começar a escuta pelo corpo, pelo que os gestos inicialmente revelam inclusive sobre o pensar da criança.

profissional do cenário da Educação Infantil (EI). Para tanto, temos como questão central: De que forma o Brincar está incorporado na formação dos futuros professores da EI do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH?

Para encontramos as respostas a essa questão, nos valem de uma metodologia de abordagem qualitativa com base em Bogdan e Biklen (1994) e adotamos dois procedimentos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Na revisão de literatura recorremos a livros e artigos de teóricos que nos permitiram um olhar ampliado sobre a Infância, o Brincar, a Educação e o Pedagogo, dentre os quais destacamos respectivamente: Kohan (2004), Brandão (2005), Freire (1980), Libâneo (1996), Aguiar *et al.* (2006) e Pimenta *et al.* (2017), visto que

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida mediante material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos. Apesar de praticamente todos os outros tipos de estudo exigirem trabalho dessa natureza, há pesquisas exclusivamente desenvolvidas por meio de fontes bibliográficas (GIL, 2002, p.50).

Para a pesquisa documental, inspirados em Gil (2002, p. 46), segundo o qual “[...] na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas”, consultamos legislações e documentos normativos diversos sobre a dimensão do Brincar na Educação Infantil, a história do curso e da instituição investigados e, principalmente, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) presencial de licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH.

O artigo se estrutura em quatro seções, sendo que a primeira se refere a esta introdução. Na sequência fornecemos as bases teóricas para a compreensão da relação entre o Brincar e uma fase importante da vida: a infância. Na quarta seção apresentamos os resultados da pesquisa documental. E concluímos com a terceira seção entendendo que a formação curricular do pedagogo na FaE/UEMG-CBH carece de um viés brincante.

A Importância Pedagógica do Brincar para a Infância

Estudos que valorizam a dimensão pedagógica do Brincar apontam, cada vez mais, para a necessidade da oferta de oportunidades para que a criança explore, aprenda e brinque, visto que, é por meio do ato de brincar que ela experimenta, interage, conhece o mundo e dele se apropria. Nesse sentido, o Brincar vem apresentando-se como o maior veículo de aprendizado na infância. Poeticamente falando:

Quando as crianças brincam E eu as oiço brincar, Qualquer coisa em minha alma Começa a se alegrar. E toda aquela infância Que não tive me vem, Numa onda de alegria Que não foi de ninguém. Se quem fui é enigma, E quem serei visão, Quem sou ao menos sinto Isto no coração (PESSOA, 1942, p. 166).

De acordo com Friedmann; Piorski; Santos; Craemer; Saura; Lameirao; Eckschmidt e Leite (2015), na primeira infância a observação do gesto e do corpo da criança é primordial, pois nessa fase ela é, igualmente à vida, puro movimento, em que o corpo é o interlocutor do seu diálogo com o mundo interno e externo. Porém, esses dois mundos estão em descompasso temporal, visto que a criança tem o seu próprio ritmo. A respeito dessa singularidade cognitivo-temporal da criança, a psicanalista Françoise Dolto (1908-1988) nos ensinou que a criança nas suas projeções sobre o mundo, ou seja, quando ela brinca, traz consigo uma percepção muito particular do tempo: ela não vive no tempo nem do futuro nem do passado, mas sim no tempo da eternidade. Por isso, quando a observamos devemos procurar

Escutar, olhar, observar, sem deixar escapar o mínimo detalhe, os gestos, as expressões, mímica, palavras, lapsos erros e desenhos espontâneos. (Do mesmo modo), não procuramos inculcar na criança o nosso modo de ver, mas, tão-somente, apresentarlhe seus próprios pensamentos inconscientes sob o aspecto real. Tampouco falamos uma linguagem 'lógica' que vise ferir a inteligência da criança, que ... ainda não é lógica; queremos falar ao seu inconsciente - que jamais é 'lógico' em pessoa alguma - e é por isso que empregamos, muito naturalmente, a linguagem simbólica e afetiva, que é a dela e a afeta diretamente (DOLTO, 1988, p. 132-133).

Para o antropólogo Gilbert Durand (1921-2012), igualmente a Dolto (1988), a criança no seu mundo mágico, no centro do seu pensamento fantástico, desconhece a

consciência da morte. Ela não tem noção da finitude, demonstrando uma relação muito mais específica com o tempo quando comparamos com os adultos, os quais vivem com as angústias do passado, com a ansiedade do futuro e acabam por não viverem plenamente o presente. Segundo Durand (2001, p.45), a criança tem "o princípio constitutivo da imaginação (que) é o de representar, figurar, simbolizar as faces do Tempo e da Morte".

O fantástico imagina o veículo de velocidade infinita. Envelhecemos no tempo, e a morte espreita-nos: sabemos-lo, porque somos capazes de identificar-nos com os outros. No entanto, não haverá um remédio, a prece de um Xamã que nos salve da morte? O imaginário encontrará a armadura invisível, a proteção sobrenatural que torna imortais os que têm fé no rito mágico ou religioso (DURAND, 1999, p. 134).

Ainda acerca dessa particularidade da sensação de tempo pela criança, o filósofo e pedagogo português Agostinho da Silva (2000) entendia que a criança quando brinca suspende o tempo. Na concepção do filósofo, ela vive num tempo verticalizado e se diferencia de todo o resto pela

Capacidade enorme de sua absorção no jogo. A capacidade enorme de imaginar que as coisas efetivamente estão surgindo como ao toque mágico de uma vara de fada e fazer que perante isto o tempo não exista. O milagre que uma criança faz quotidianamente é aquele milagre de conseguir que o tempo desapareça de sua vida na realidade (SILVA, 2000, p. 24).

Educadores, médicos, antropólogos e filósofos, por essas acepções, compartilham do entendimento de que devemos respeitar o tempo da criança, oferecendo liberdade para que ela, na sua singularidade cognitivo-temporal, toma consciência de si, conquiste sua autonomia e livremente se aproprie do mundo, visto que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2000, p. 66).

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2000, p. 41).

Acerca desse processo constitutivo da autonomia pela criança, o neurobiólogo Humberto Maturana (2001) defende que devemos incentivar as crianças muito mais em ser autônomas do que felizes, pois enquanto a felicidade é relativa, com a autonomia ela cria o seu eu dialogando com o seu interior ao manipular o que lhe é externo. Entretanto, para esse destino autônomo, se faz necessária a compreensão de que a criança se insere no espaço autônomo da criação, ou seja, os adultos precisam compreender que a criança é um sujeito autônomo dentro das suas potencialidades criadoras.

O brincar não tem outra finalidade se não ele mesmo. A satisfação da criança ao brincar é a de perceber-se um ser humano. Quando a finalidade surge em alguma atividade, torna-se trabalho — tarefa dos adultos. O adulto pode ser realmente criativo e autônomo quando a finalidade maior de seu trabalho significar também crescimento. Se a criança puder viver em nós, retornamos ao reduto do humano. Tal reduto passa por todos os espaços que nos oferecem a possibilidade de ser autônomos na vida, a possibilidade de fazer escolhas, independentemente das condições exteriores — decisões completamente individuais e conscientes (FRIEDMANN; PIORSKI; SANTOS; CRAEMER; SAURA; LAMEIRAO; ECKSCHMIDT; LEITE 2015, p. 78).

O tempo do brincar para a criança deve ser livre e jamais dirigido, pois ela aprende de forma viva, logo, não dirigida por um brincar mecânico. A criança tem múltiplas formas de ver, se apropriar e expressar o mundo. Contudo, de forma algum esse tempo se constitui como um mero passar de horas, pelo contrário, é uma construção singular, interna (do eu) e da autonomia pela própria criança.

A criança é a expressão mais pura e espontânea da força vital, a força divina da vida, da criação. Criar é juntar o mundo material, transformando-o por meio do mundo imaginativo de nossa alma. Como expressa Schiller (1992): entre o impulso da forma e o impulso da vida, surge algo maior — o impulso lúdico. Brota da força de criação que reside em nós, como uma centelha divina. O ser humano é humano na medida em que ele cria de dentro para fora: cria pensamentos, sentimentos, ações. E o início dessas criações é o brincar. Impedir ou reduzir o brincar livre e espontâneo significa reduzir o potencial de cada ser de se tornar cada vez mais humano. Além disso, o brincar mistura idades, sexos, povos, culturas — assim, ele se torna contemporâneo. Por isso, o brincar criativo faz parte dos direitos humanos universais (FRIEDMANN; PIORSKI; SANTOS; CRAEMER; SAURA; LAMEIRAO; ECKSCHMIDT; LEITE, 2015, p. 47-48).

Mesmo sabendo que o observar dos gestos da criança nos falam demais sobre ela e o seu aprendizado, o educador Antônio (2014) adverte que o mundo insiste em limitar a liberdade do brincar pela criança, parece ignorar que

Quando se fala em olhar, observar, escutar crianças, adentramos um universo muito delicado, muito íntimo, pelo qual, antes de mais nada, precisamos ter grande respeito e reverência. O universo das crianças é sagrado. E, nesse sentido, são necessárias muita delicadeza e a humildade de — verdadeiramente — nos curvamos e pedir “licença” para adentrar os espaços sagrados infantis. Para chegar a esse movimento, há um longo percurso essencial na trajetória dos educadores: perceber a importância de criar tempos e espaços de autonomia e liberdade de expressão, de escolha e movimento para as crianças. Professores e educadores, temos sido formados para propor, intervir, sugerir, ensinar [...] (FRIEDMANN; PIORSKI; SANTOS; CRAEMER; SAURA; LAMEIRAO; ECKSCHMIDT; LEITE, 2015, p. 39).

Pelo contrário, a criança é um sujeito que, na concepção do referido educador, não se constitui como uma folha em branco que vai ser escrita pelo adulto, não se reduz a um recipiente a ser preenchido, não se refere a um filhote a ser adestrado, não se caracteriza como máquina para ser programada e não significa uma preparação para a vida adulta. A criança é um sujeito humano em formação e abrange uma dimensão da vida em que os mundos da infância se concebem, nos quais a dimensão do Brincar é fundante, dimensão essa que, por sua etimologia não deriva de nenhuma raiz, é única

Pois o brincar é algo *sui generis*, tão essencial para os seres vivos que não necessita ser derivado de nada. O brincar “é”? Será que conseguimos imaginar uma criança sem brincar? Será que conseguimos imaginar uma casa, uma escola, uma comunidade, qualquer espaço sem a alegria das crianças brincando? Imaginar essa ausência dá até um arrepio na pele! Seria um lugar estéril, seco, de “plástico”, artificial — e a criança e os adultos se tornariam seres com alma ressecada, sem fantasia, sem possibilidade de se expressar. Resumindo: teríamos um ser humano sem expressão e, por conseguinte, um espaço sem vida (FRIEDMANN; PIORSKI; SANTOS; CRAEMER; SAURA; LAMEIRAO; ECKSCHMIDT; LEITE, 2015, p. 47).

Para Antônio (2014), a criança é a fase da descoberta do mundo por meio das comparações, das imagens do mundo, das perguntas que são as mesmas que deram origem ao pensamento filosófico e científico e das histórias que elas criam, sendo que tudo isso é perceptível no Brincar. Assim, conforme o autor, quando a criança brinca de “fazer de novo” e de “fazer de conta”, ela desenvolve confiança no mundo, a vida deixa de ser

aleatória e passa a ter ciclos e ela cria um pensamento mágico que a sua projeção de mundo e

Dar voz às crianças significa oportunizar tempos e espaços nos quais elas possam “falar, dizer, expressar-se” de forma espontânea, por meio de suas linguagens verbais e não verbais, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos. E o que significa ouvir, escutar as crianças? Podemos ouvir e não escutar. Escutar tem a ver com estar presente, conter a tendência que nós, adultos, temos de querer entender; e ter a coragem de entrar por inteiro no universo das crianças a partir das nossas impressões, sensações e percepções. Olhar pode evocar também a ideia de cuidar. Quem olha não necessariamente vê. E quem observa está se colocando “a serviço de” (observar), atitude de real mergulho e respeito, também a partir das percepções do observador. E do silêncio. Assim, “o que se vê é o que se é”! Diferentes adultos podem observar a mesma criança ou o mesmo grupo infantil e, certamente, os olhares e as percepções serão diferentes: cada um vê desde o seu interior e enxerga aquilo que faz parte do seu repertório emocional, das memórias afetivas da sua própria infância e dos seus valores e parâmetros. Por isso, olhar crianças de forma antropológica implica uma profunda ética e respeito por elas e uma autêntica conexão com nosso ser e com as emoções que vêm à tona durante as observações (FRIEDMANN; PIORSKI; SANTOS; CRAEMER; SAURA; LAMEIRAO; ECKSCHMIDT; LEITE, 2015, p. 40-41).

O brincar, assim concebido, torna-se simbólico e tudo aquilo que tem simbologia é capaz de ensinar, o que nos permite afirmar que o Brincar é essencialmente pedagógico. Ele é atividade vital para a criança desenvolver sua inteligência, sensibilidade, percepção e imaginação. O brincar é a recriação do mundo pela criança, é conhecimento.

Brincar é de fato real e muito agrada as crianças, pois se sabe conhecimento, tem significância, tira seu substrato da vida palpável, aplica a visão e toda sua subjetividade para o pulso da comunidade, para as artérias do trabalho, constrói-se afetiva e comum a todos. Brincar é como um soro silencioso, gotejante, invisível, percorre por dentro, ensina por via venal os modos de apreender o sumo do mundo (FRIEDMANN; PIORSKI; SANTOS; CRAEMER; SAURA; LAMEIRAO; ECKSCHMIDT; LEITE, 2015, p. 85-86).

Quando a criança brinca, ela não projeta um devir, está sendo ela mesma, fechada no seu centro, mas interconectada com o externo, pois ela é um ser de relações e essas relações estão no Brincar, A criança é um caminho de autoconhecimento e um território de liberdade para a criação, para as descobertas do criar ou como diz poeticamente Rainer Maria Rilke (1875-1826):

[...] Utilize, para se expressar, as coisas de seu ambiente, as imagens de seus sonhos e os objetos de sua lembrança. Caso o seu cotidiano lhe pareça pobre, não reclame dele, reclame de si mesmo, diga para si mesmo que não é poeta o bastante para evocar suas riquezas; pois para o criador não há nenhuma pobreza e nenhum ambiente pobre, insignificante. Mesmo que estivesse em uma prisão, cujos muros não permitissem que nenhum dos ruídos do mundo chegasse a seus ouvidos, o senhor não teria sempre a sua infância, essa riqueza preciosa, régia, esse tesouro das recordações? Volte para ela a atenção. Procure trazer à tona as sensações submersas desse passado tão vasto; sua personalidade ganhará firmeza, sua solidão se ampliará e se tornará uma habitação a meia-luz, da qual passa longe o burburinho dos outros [...] (RILKE, 2009, p. 25-26).

Em Casa das Estrelas: o universo contado pelas crianças, livro em que Javier Naranjo (2013) explora as livres definições segundo as concepções das próprias crianças colombianas sobre as palavras, os objetos, as pessoas e, principalmente sobre os sentimentos, duas definições sobre o que é ser criança abordam a necessidade de ser feliz e a centralidade do brincar: “criança é um ser humano feliz”; “criança tem olhos, ossos e brincam”. Conforme descreve o professor italiano Loris Malaguzzi (1999), a criança tem cem formas de linguagens:

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.

Pelo exposto, compreendemos que criança é um ser em intensa criação e experimentação, cujo principal instrumento que a permite criar e experimentar é o brincar, pois pela brincadeira ela se auto conhece, imagina, descobre o outro e se apropria do mundo. Pelo brincar a criança se movimenta, aprende, ensina e aprende.

A Dimensão do Brincar no Curso Presencial de Licenciatura em Pedagogia da FAE/UEMG-CBH

Esta análise buscou investigar o que propõem os componentes curriculares integrantes do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH⁵ em relação ao aproveitamento das potencialidades de uma aprendizagem brincante aplicada à formação do futuro profissional do cenário da EI.

Nesse sentido, demarcamos inicialmente a concepção de currículo com a qual compartilhamos:

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa. É certo que um currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturas (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo (PARAÍSO, 2010, P. 588).

A inserção do Brincar no currículo da EI configura-se como um direito de aprendizagem e desenvolvimento previsto nas orientações normativas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). É importante explicar, também logo de início, que esse nível de ensino compreende, conforme o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996⁶), o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 5 anos de idade.

⁵ Esse curso pertence à UEMG, uma entidade autárquica dotada de personalidade jurídica de direito público interno e regime especial de ensino, pesquisa e extensão, de caráter *multicampi*, com sede e foro na cidade de Belo Horizonte, que tem como missão: “Promover o Ensino, a Pesquisa e a Extensão de modo a contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento e a integração dos setores da sociedade e das regiões do estado” (UEMG, PDI, 2014).

⁶ Modificações introduzidas em 2006 nessa Lei antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade.

De acordo com a BNCC⁷, as interações e a brincadeira constituem-se como eixos estruturantes para as aprendizagens e o desenvolvimento da criança por estimularem o desenvolvimento de dimensões necessárias para o conhecimento nessa fase da infância, “[...] 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, 2017, p. 38). Ou seja:

Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos (BRASIL, 2017, p. 220).

Consoante à BNCC, que segundo a LDB tem o objetivo de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de EI, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o território brasileiro, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº. 8.069/1990) reforça a importância do Brincar vinculando-o ao direito à liberdade, como se destaca:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL, 1990).

Diante desses marcos normativos iniciais, entendemos que os currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil devem estar atentos para a formação de um profissional que valorize a dimensão do Brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Entretanto, essa valorização não pode ser um fim em si mesma, visto que,

⁷ “Precisamos de uma BNC? No presente, sua necessidade efetiva vem sendo questionada pela maioria dos que estudam currículos, no Brasil” [...] (ALVES, 2014, p. 1.468).

segundo Kohan (2004) se faz necessário ainda romper com a visão adultocêntrica herdada da tradição filosófico-educacional ocidental que reduz o ser criança a uma etapa menos importante da vida (a infância), porém, necessária para a constituição do adulto futuro, ao qual é dado todo o protagonismo referente à capacidade de materializar sonhos e utopias transformadoras da sociedade, o que, inevitavelmente, impacta no olhar reducionista para tudo que cerca o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, inclusive o Brincar.

O autor, nesse sentido, ao propor que ampliemos os horizontes da temporalidade, ou seja, que entendamos a infância para além de uma perspectiva meramente cronológica, empenha-se num outro tipo de temporalidade, a *aiônica*, em que a infância passa a ser concebida

[...] Como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história [...]. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do 'seu' lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2004, p. 63).

A partir desse entendimento, a análise curricular do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH foi desenvolvida no contexto dos resultados advindos da investigação da dimensão do Brincar nos componentes curriculares formadores dos estudantes desse curso, o qual integra os 115 (cento e quinze) cursos de graduação da UEMG ofertados na modalidade presencial.

O curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH teve origem no Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) onde funcionou durante 25 (vinte e cinco) anos, cuja perspectiva naquele contexto centrava-se numa formação meramente técnico-operacional do pedagogo, visto que se tinha como objetivo formar o pedagogo para a restrita atuação como Inspetor Escolar, Diretor e Orientador de Ensino

no Sistema de Ensino do Estado. Segundo Aguiar *et. al.* (2006), essa perspectiva traduz a própria historicidade da Pedagogia no Brasil, a qual resulta

Das diferentes interpretações do campo da pedagogia e das disputas político-pedagógicas dos atores sociais, nos diversos contextos sócio-históricos, as várias identidades atribuídas ao curso de pedagogia, no Brasil. Essas identidades revelam, grosso modo, conflitos atinentes ao estatuto teórico e epistemológico da pedagogia e do curso de pedagogia, sobretudo no que se refere às concepções de licenciatura e bacharelado e seus desdobramentos na configuração curricular desse curso. Sem dúvida, as visões controversas a respeito dessas concepções têm predominado no debate e se manifestam mais claramente nas propostas que vinculam ou separam licenciatura e bacharelado, ora vistos como cursos distintos, ora como dimensões de uma estrutura única de curso.² Nos debates que pontuaram as duas últimas décadas, sobre as propostas de reformulações curriculares do curso de pedagogia, essas posições conflituosas se tornam mais visíveis nas proposições de diretrizes curriculares emanadas das comissões de especialistas do curso de pedagogia³ e em artigos sobre tal temática divulgados em livros e revistas de circulação nacional (p. 820-821).

Diante dos inúmeros debates acerca do perfil formativo tecnicista e operacional que se vinha dando ao pedagogo nos anos 80 e, sobretudo, a partir dos diversos estudos e do crescente número de vozes na academia evidentes nos anos 90 contrárias a esse perfil do pedagogo e empenhadas com a proposição de reformas para a educação no Brasil, entraram na cena educacional brasileira normas importantes, como: a própria LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de licenciatura em Pedagogia, a regulamentação do curso por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 01/2006 (BRASIL, 2006), que dentre as últimas modificações mais significativas extinguiu as habilitações de supervisão, orientação, administração e inspeção escolar, definiu a docência como o eixo central na formação do pedagogo e ampliou as possibilidades de atuação para o licenciado, haja vista a predominância de uma nova concepção de Pedagogia voltada 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).

Num constante movimento de aperfeiçoamento do processo formativo do pedagogo no Brasil, destacou-se também, no ano de 1992, o VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esse Encontro teve como tema central a distinção do curso de Pedagogia em dois: Pedagogia e Licenciatura. Sobre isso, explica Libâneo (1996):

O curso de Pedagogia deve ser distinto do de Licenciatura, ainda que o pedagogo possa ser também um licenciado, no sentido de que se pode formar um docente no pedagogo. Meu ponto de vista é de que o curso de Pedagogia é o que forma o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. A caracterização do Pedagogo do pedagogo *stricto sensu* torna-se necessária, uma vez que, *lato sensu*, todos os professores são pedagogos (p. 109).

Todos esses acontecimentos foram cruciais para a reafirmação da Pedagogia enquanto licenciatura, porém, contribuíram para evidenciar os diferentes enfoques na formação desse profissional, aproximando-a de uma perspectiva teórica mais crítica e multifacetada, ou seja, alinhada a uma concepção mais ampla do papel do pedagogo na educação, quer seja em espaços escolares, quer seja em espaços não escolares. Para Pimenta *et. al.* (2017),

[...] assim, observa-se um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em pedagogia que excede significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para a área da gestão educacional e atuação em espaços não escolares (p.18).

Entretanto, essa trajetória de reformas do curso de Pedagogia no Brasil, que se confunde com a própria história da educação desse país, traz à tona novas questões, como a da própria identidade do curso, que

Considerando as interpretações diferenciadas sobre a pedagogia, as diversas identidades atribuídas ao curso de pedagogia no Brasil abrangem desde uma concepção de licenciatura separada do bacharelado, de corte positivista, a uma concepção de curso de estrutura única, envolvendo a relação intrínseca entre ambos, com base num enfoque globalizador. Os diferentes sentidos dados historicamente à pedagogia e ao curso de pedagogia materializados no currículo expressam, como observam essas autoras, abordagens sobre teoria-prática, conteúdo-forma e objeto sujeito e reportam-se às questões epistemológicas e socioculturais que permeiam o debate sobre a modernidade.

Hodiernamente, ainda se manifesta no campo teórico a visão tecnicista, sob a forma do neotecnicismo (Freitas, 1992; 1995), em confronto com outros enfoques tradicionais e críticos. No plano da definição das políticas educacionais, em especial daquelas voltadas para a normatização das bases curriculares dos cursos de graduação, entre estes o de pedagogia, esses conflitos se expressam de forma permanente, traduzindo perspectivas diferenciadas dos atores envolvidos (AGUIAR *et. al.*, 2006, p. 821).

Assim, incorporado à FaE/UEMG-CBH no ano de 1994 por força da Lei nº 11.539, de 22 de julho de 1994, conforme os artigos abaixo transcritos, o curso presencial de Licenciatura em Pedagogia dessa Faculdade deriva de uma proposta curricular pensada em 1939 quando foi criado o curso de Pedagogia no Brasil pelo Decreto-Lei nº 1190, de 04 de abril de 1939, e que tinha como finalidade formar o pedagogo nos níveis de bacharelado e licenciatura. Após ter passado por reformulações dos Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62 (BRASIL, 1963) e nº 252/69 (BRASIL, 1969) e pela Resolução CNE nº 01/2006, que impactaram nos formatos curriculares vindouros.

Art. 24 – Ficam incorporadas à Universidade as seguintes entidades: I – Fundação Mineira de Arte Aleijadinho – FUMA -, de Belo Horizonte; II – Fundação Escola Guignard, de Belo Horizonte; III – Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais, de Belo Horizonte; IV – Serviço de Orientação e Seleção Profissional – SOSPP -, de Belo Horizonte, criado pela Lei nº 482, de 11 de novembro de 1949 [...] Art. 27 – Fica transferido para a UEMG o patrimônio móvel do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1994).

Na atualidade, o curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH encontra-se reconhecido pela Resolução SEDCTES nº. 09/2018, publicada em 06 de março de 2018, tem como finalidade principal formar profissionais para atuarem na docência da EI e dos anos iniciais do ensino fundamental e subsidiariamente nas atividades de gestão, planejamento, pesquisa, coordenação e avaliação da ação educativa em espaços escolares e não escolares. Esse curso adota um formato curricular aprovado em fevereiro de 1998, adaptado no ano de 2008, tendo passado por novas reformulações pontuais em 2010, notadamente as alterações aprovadas no COEPE/UEMG em

23/11/2010 que lhe deu uma nova configuração, estando em processo de reformulação desde o ano de 2011.

Em termos estruturais, o currículo do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH habilita o estudante para docência no magistério na EI e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também o habilita para atuar na Docência na EI, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas Disciplinas Pedagógicas para formação de professores do Curso Normal do Ensino Médio; na Gestão pedagógica escolar (administração, supervisão, inspeção, coordenação e orientação); e na Gestão de processos educativos em espaços não escolares. Organiza-se em oito núcleos formativos semestrais (NF), que compreendem 89 (oitenta e nove) componentes curriculares orientados segundo oito eixos formativos. Possui uma carga horária total de 4.432 (quatro mil, quatrocentos e trinta e duas) horas, sendo distribuídas em 3.456 (três mil, quatrocentos e cinquenta e seis) horas em disciplinas e 976 (novecentos e setenta e seis) horas em Práticas Pedagógicas de Formação (PPF's). Oferta 120 (cento e vinte) vagas semestrais nos turnos matutino, vespertino e noturno, cujas formas de ingresso adotadas, desde o ano de 2020, são ENEN/SISU, Transferência Externa e Obtenção de Novo Título. E atualmente o curso computa um universo de 860 (oitocentos e sessenta) estudantes. Para tanto, apresentamos o quadro curricular abaixo:

Núcleo formativo: 1			
Eixo: Contextos Sociais, Culturais e Educacionais			
Código⁸	Componente curricular	Natureza	CH
DAE001 ⁹	Pedagogia e sua Multidimensionalidade	Disciplina	54
DFSHFE002 ¹⁰	História da Educação: Educação na Formação Social Moderna	Disciplina	54
DFSHFE003	Estudos Filosóficos: Sociedade e Educação	Disciplina	54

⁸ Com a finalidade de facilitarmos a compreensão das análises, atribuímos códigos para as respectivas disciplinas que integram o currículo do curso presencial de licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH. Esses códigos adotaram como padrão a sigla do departamento acadêmico no qual estão alocadas as disciplinas/componentes curriculares seguida de números sequenciais crescentes de acordo com a ordenação em que se apresentam nos oito núcleos formativos, iniciando-se em 001.

⁹ Departamento de Administração Educacional.

¹⁰ Departamento de Fundamentos Sócio-Históricos e Filosóficos da Educação.

DPEMP004 ¹¹	Psicologia da Educação: Teorias Psicológicas e Práticas Educativas	Disciplina	54
DFSHFE005	Sociologia: Sociedade e Educação	Disciplina	54
DMTE006 ¹²	Didática: Pensamento Educacional e Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação	Disciplina	72
DMTE007	Língua Portuguesa	Disciplina	36
DPEMP008	Pesquisa em Educação	Disciplina	36
PPF009 ¹³	Atividade de Integração Pedagógica – AIP	PPF ¹⁴	36
Núcleo formativo: 2			
Eixo: O Sujeito e os contextos sociais, culturais e educacionais			
Código	Componente curricular	Natureza	CH
DFSHFE010	História da Educação: Educação na Formação Social Moderna e na Sociedade Brasileira	Disciplina	72
DFSHFE011	Estudos Filosóficos: Epistemologias da Educação	Disciplina	72
DFSHFE012	Sociologia: Sociedade e Educação	Disciplina	54
DPEMP013	Psicologia da Educação para a Educação Infantil	Disciplina	72
DFSHFE014	Antropologia: Cultura, Sociedade e Educação	Disciplina	54
DMTE015	Didática: Processos de Aprendizagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	54
DMTE016	Educação e Tecnologia: Sociedade da Informação e do Conhecimento	Disciplina	36
DPEMP017	Pesquisa em Educação	Disciplina	36
PPF018	Atividade de Integração Pedagógica – AIP	PPF	36
PPF019	Estágio Supervisionado	PPF	30
PPF020	Práticas Pedagógicas	PPF	15
Núcleo formativo: 3			
Eixo: O sujeito e as práticas educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
Código	Disciplina	Natureza	CH
DFSHFE021	História da Educação: Bases Sociais, Políticas do Pensamento Educacional Brasileiro	Disciplina	54
DFSHFE022	Antropologia: Cultura Brasileira	Disciplina	54
DPEMP023	Psicologia da Educação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	54
DMTE024	Estudos dos Conteúdos – Ciências da Natureza: Desenvolvimento da Criança na Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	54
DMTE025	Didática: Planejamento e Avaliação no Processo Pedagógico	Disciplina	72
DAE026	Organização Curricular da Educação Básica	Disciplina	72
DPEMP027	Estudos sobre Estatística Aplicada à Educação	Disciplina	54
DPEMP028	Pesquisa em Educação	Disciplina	36
PPF029	Atividade de Integração Pedagógica – AIP	PPF	36
PPF030	Estágio Supervisionado	PPF	36
PPF031	Práticas Pedagógicas	PPF	20
Núcleo formativo: 4			
Eixo: O sujeito e as práticas educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
Código	Componente curricular	Natureza	CH
DPEMP032	Psicologia da Educação para a Educação de Jovens e Adultos	Disciplina	54
DMTE033	Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	72

¹¹ Departamento de Psicologia da Educação e Metodologia de Pesquisa.

¹² Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.

¹³ Prática Pedagógica de Formação.

DMTE034	Matemática: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	72
DMTE035	Geografia e História: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	72
DMTE036	Ciências da Natureza: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	72
DMTE037	Educação Física: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	72
DPEMP038	Pesquisa em Educação	Disciplina	36
PPF039	Atividade de Integração Pedagógica – AIP	PPF	36
PPF040	Estágio Supervisionado	PPF	36
PPF041	Práticas Pedagógicas	PPF	20
Núcleo formativo: 5			
Eixo: Políticas, Gestão Educacional e Práticas Educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
Código	Componente curricular	Natureza	CH
DAE042	Pedagogia e sua Multidimensionalidade	Disciplina	54
DAE043	Organização Curricular da Educação Básica	Disciplina	72
DMTE044	Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	72
DMTE045	Matemática: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	72
DAE046	Organização e Funcionamento do Sistema Educacional – Educação Básica	Disciplina	54
DAE047	Gestão da Escola na Educação Básica	Disciplina	72
DPEMP048	Pesquisa em Educação	Disciplina	54
PPF049	Atividade de Integração Pedagógica – AIP	PPF	36
PPF050	Estágio Supervisionado	PPF	36
PPF051	Prática de Pesquisa	PPF	20
PPF052	Práticas Pedagógicas	PPF	25
Núcleo formativo: 6			
Eixo: Práticas Educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
Código	Componente curricular	Natureza	CH
DMTE053	Estudos Sobre Necessidades Educacionais Especiais	Disciplina	72
DMTE054	Arte na Educação: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	54
DMTE055	Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	72
DMTE056	Matemática: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	72
DMTE057	Geografia e História: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	54
DMTE058	Ciências da Natureza: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	54
DMTE059	Educação e Tecnologia: Mediação Tecnológica	Disciplina	36
PPF060	Atividade de Integração Pedagógica – AIP	PPF	36
PPF061	Estágio Supervisionado (Educação Infantil 24h/a + Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou Educação de Jovens e Adultos – 60h/a)	PPF	84
PPF062	Prática de Pesquisa	PPF	20
PPF063	Práticas Pedagógicas	PPF	20
PPF064	Trabalho de Conclusão de Curso: Elaboração de Monografia	PPF	36
Núcleo formativo: 7			
Eixo: Práticas Educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
Código	Componente curricular	Natureza	CH
DFSHFE065	Estudos Filosóficos: Ética na Formação do Educador	Disciplina	54
DFSHFE066	Organização Social e Técnica do Trabalho Capitalista: Profissão Docente	Disciplina	54

DMTE067	Arte: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	54
DMTE068	Matemática: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	54
DAE069	Sala de Aula: Espaço Social, Cultural e Histórico	Disciplina	54
DMTE070	Educação Física: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	54
DMTE071	Introdução à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	Disciplina	54
DMTE072	Educação e Tecnologia: Mídias e Educação	Disciplina	36
PPF073	Atividade de Integração Pedagógica – AIP	PPF	36
PPF074	Estágio Supervisionado (Educação Infantil 24h/a + Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 60h/a)	PPF	84
PPF075	Prática de Pesquisa	PPF	20
PPF076	Práticas Pedagógicas	PPF	20
PPF077	Trabalho de Conclusão de Curso: Elaboração de Monografia	PPF	36
Núcleo formativo: 8			
Eixo: Políticas, Gestão Educacional e Práticas Educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
Código	Disciplina	Natureza	CH
DAE078	Organização e Funcionamento do Sistema Educacional: Educação Básica	Disciplina	72
DMTE079	Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	54
DAE080	Gestão da Escola na Educação Básica	Disciplina	72
DMTE081	Geografia e História: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Disciplina	54
DAE082	Avaliação Educacional – Sistemas e Instituições	Disciplina	54
DAE083	Políticas Públicas para a Educação Básica	Disciplina	72
DMTE084	Educação e Tecnologia: Informática Educativa	Disciplina	36
PPF085	Atividade de Integração Pedagógica – AIP	PPF	36
PPF086	Estágio Supervisionado (Educação Infantil 30h/a + Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 24h/a)	PPF	54
PPF087	Prática de Pesquisa	PPF	20
PPF088	Práticas Pedagógicas	PPF	20
PPF089	Trabalho de Conclusão de Curso: Elaboração de Monografia	PPF	36
Carga horária total			3.465

Os 89 (oitenta e nove) componentes curriculares obrigatórios que compõem o currículo em análise estão divididos em disciplinas e PPF's. Essas Práticas Pedagógicas de Formação configuram-se nos oito NF, correspondem aos componentes curriculares Atividade de Integração Pedagógica (288 horas aula), Estágio Supervisionado (300 horas aula), Trabalho de Conclusão de Curso e Práticas de Pesquisa (80 horas aula) e Pedagógicas (140 horas aula) fora do horário das aulas, o que totaliza uma carga horária total de 976 (novecentos e setenta e seis) horas aula.

Das 3.456 (três mil, quatrocentos e cinquenta e seis) horas aula de disciplinas e 976 (novecentos e setenta e seis) horas aula de PPF's, é importante destacar que, do

segundo ao oitavo NF ocorre o ministério de disciplinas de modo integrado, ou seja, dois professores se articulam e reservam uma aula da sua disciplina para ser ministrada em conjunto com outra que integra o mesmo NF.

É importante destacar também que o componente curricular Atividade de Integração Pedagógica (AIP) está presente em todos os NF, os componentes curriculares Estágio Supervisionado e Práticas Pedagógicas compreendem do segundo ao oitavo NF, o componente curricular Práticas de Pesquisa está presente do quinto ao oitavo NF e o componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) compreende os três últimos NF. De acordo com o PPC:

De maneira congruente, as PPF's constituem momento em que a formação dos alunos vincula-se às práticas do trabalho existentes socialmente. Prevê-se a estreita vinculação entre as Práticas Pedagógicas, a Pesquisa, o Estágio e as Atividades de Integração Pedagógica (AIP), como momentos de participação de professores e alunos, tanto coletiva, quanto individual [...]. A Atividade de Integração Pedagógica (AIP) constitui-se de atividade de integração curricular em sala de aula e objetiva envolver todos os professores da turma. A realização dessa atividade está vinculada à elaboração e ao desenvolvimento dos projetos de ação das Práticas Pedagógicas de Formação (PPF's) e é, também, oportunidade para a problematização e equacionamento de questões e aspectos relacionados ao desenvolvimento das atividades curriculares, previstas em cada Núcleo Formativo (NF), orientação aos alunos e apresentação de trabalhos interdisciplinares. Para a realização dos Estágios e das Práticas Pedagógicas existem períodos regulares, estabelecidos na organização curricular, conforme o NF. Cabe aos professores integrantes da AIP do NF e/ou ao Núcleo de Estágio da Faculdade a definição de cronograma apropriado, a partir de demandas de alunos e professores. Tais atividades são planejadas no coletivo da turma e acompanhadas pelos professores e o Núcleo de Estágio. Com relação à pesquisa, esta é instrumento de transversalização de conhecimentos e de articulação curricular, perpassando todo o decorrer da formação do aluno. Para que o aluno realize seus trabalhos de pesquisa, os professores dos NF's (até o NFV) atuam como coordenadores, tanto de grupos de alunos, quanto de cada aluno individualmente. Nos Núcleos Formativos VI, VII e VIII, os alunos desenvolvem, em grupo de no mínimo 3 e máximo 5 componentes, trabalho monográfico como exigência para conclusão do curso e sob a orientação de um professor, realizam apresentação pública da pesquisa, em momento específico, ao final do curso. No que se refere ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) este deve, necessariamente, contemplar temática que se configura como resultado das Práticas Pedagógicas de Formação (AIP, Pesquisa/Estágio e Práticas Pedagógicas) ou de outras investigações ligadas à área da Educação. O tipo de trabalho a ser apresentado é um trabalho monográfico – Monografia (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2008, p. 25 - 27).

No que concerne à EI, nível de ensino que dialoga diretamente com a dimensão do Brincar, foco desta análise curricular, depreende-se do PPC que o termo infância é

problematizado de forma explícita a partir do terceiro NF do curso em questão, como se transcreve abaixo, instigando-nos inicialmente o seguinte questionamento: Por que excluir a problematização da infância dos dois eixos iniciais do curso?

NF I - Contextos sociais, culturais e educacionais; NF II - O sujeito e os contextos sociais, culturais e educacionais; NF III - O sujeito e as práticas educativas na **Educação Infantil e nos Anos Iniciais** do Ensino Fundamental; NFIV - O sujeito e as práticas educativas na **Educação Infantil e nos anos iniciais** do Ensino Fundamental; NF V - Políticas; Gestão Educacional e práticas educativas na **Educação Infantil e nos anos iniciais** do Ensino Fundamental; NF VI - Práticas educativas na **Educação Infantil e nos anos iniciais** do Ensino Fundamental; NF VII - Práticas educativas na **Educação Infantil e nos anos iniciais** do Ensino Fundamental; NF VIII - Políticas; Gestão Educacional e práticas educativas na **Educação Infantil e nos anos iniciais** do Ensino Fundamental (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2008, p. 24, grifos nossos).

Também constatamos que esse termo e seus correlatos derivados se configuram em 31¹⁵ (trinta e um) dos 89 (oitenta e nove) componentes curriculares que integram o currículo do curso presencial de licenciatura em Pedagogia, que segundo o seu PPC:

A inserção da docência para a Educação Infantil é uma das exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A Educação Infantil vem adquirindo relevância social, com o reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida para a formação sócio-psíquica da personalidade, o que aumenta a responsabilidade do adulto diante da educação da criança pequena, colocando para a escola e para os educadores esse desafio: exercer a dupla e indissociável tarefa de cuidar e educar. Além disso, a Educação Infantil deve estar sintonizada com os avanços científicos e tecnológicos alcançados nesta área, estar atenta às exigências do mundo contemporâneo e responder à diversidade e pluralidade das crianças com as quais trabalha (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2008, p. 12).

Para realizarmos a análise da presença do Brincar no currículo vigente do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH, valemo-nos da categorização curricular fixada no artigo 6º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, assim definidos: Núcleo de estudos básicos, Núcleo de aprofundamento e

¹⁵ 29 (vinte e nove) componentes curriculares apresentam em suas ementas os termos escritores adotados; 24 (vinte e quatro) componentes curriculares apresentam em suas nomenclaturas os termos escritores adotados, todos também, coerentemente, trazem em suas ementas; e 10 (dez) componentes curriculares apresentam em suas bibliografias básicas os termos escritores adotados. Desses, oito coerentemente trazem esses termos nas suas nomenclaturas e ementas. Por outro lado, dois (DAE042 e DMTE084) incoerentemente não apresentam esses termos nas suas nomenclaturas e ementas.

diversificação de estudos e Núcleo de estudos integradores. Esses três grandes núcleos são desdobrados em oito categorias de análise propostas por Gatti e Nunes (2009) em um estudo que foram analisadas 3.513 (três mil, quinhentos e treze) disciplinas (3.107 obrigatórias e 406 optativas) nas grades curriculares de 71 (setenta e um) cursos de Pedagogia no Brasil. As categorias definidas pelas autoras da seguinte foram:

1. Fundamentos teóricos da educação – nessa categoria, estão presentes as disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas do conhecimento [...]. 2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais – esse agrupamento comporta todas as disciplinas de conhecimento pedagógico, que objetivam dar uma formação ampla da área de atuação do professor, bem como de outros profissionais da educação [...]. 3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica – neste grupo, concentram-se as disciplinas que fornecem instrumental para atuação do professor [...]. 4. Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicas – essa categoria reúne as disciplinas relativas a áreas de atuação junto a segmentos determinados. Nela foi incluída também a educação infantil, embora se trate de um nível educacional específico e não propriamente de uma modalidade de ensino, em vista de o foco do trabalho recair predominantemente sobre o ensino fundamental [...]. 5. Outros saberes – disciplinas que ampliam o repertório do professor, como por exemplo: temas transversais, novas tecnologias, religião etc. 6. Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC) – abarca todas as disciplinas que abordam as metodologias de pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação. 7. Atividades complementares – referem-se às atividades integradoras, recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ainda que sua denominação nos currículos seja vaga, não permitindo uma visão clara sobre o que contemplam de fato [...]. Quanto aos Estágios, como componente obrigatório com carga horária definida nas normas e Diretrizes Curriculares nacionais, observou-se que as horas a eles referentes são registradas como parte das estruturas curriculares, embora não se especifique como eles se realizam [...] (GATTI; NUNES, 2009, p. 19-21).

A partir dessas definições categóricas, passamos a analisar as nomenclaturas, ementas¹⁶ e bibliografias básicas dos componentes curriculares com base em oito palavras-chave e seus derivados relacionados com a temática principal: “Brincar”, “Criança”, “Infância”, “Anos Iniciais”, “Corpo”, “Movimento”, “Lúdico” e “Jogos”. Após esse levantamento, construímos o quadro abaixo que expressa o lugar que a Educação Infantil e o Brincar ocupam no vigente currículo do curso presencial de licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH. As análises resultaram da seguinte

¹⁶ “Ementa é 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).

questão central: De que forma o Brincar está incorporado na formação dos futuros professores da EI do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH?

Foi possível examinar 89¹⁷ (oitenta e nove) ementas. A leitura das ementas permitiu identificar que o termo “Infância”, enquanto nível específico de ensino, consta nas nomenclaturas de 23 (vinte e três) componentes curriculares, sendo duas presentes no segundo NF, uma no terceiro, cinco no quarto, duas no quinto, seis no sexto, quatro no sétimo e três no oitavo núcleo: DPEMP013, DMTE015, DMTE024, DMTE033, DMTE034, DMTE035, DMTE036, DMTE037, DMTE044, DMTE045, DMTE054, DMTE055, DMTE056, DMTE057, DMTE058, PPF061, DMTE067, DMTE068, DMTE070, PPF074, DMTE079, DMTE081 e PPF086.

A recorrência do termo “Anos Iniciais” nas nomenclaturas dos componentes curriculares é bem semelhante ao comportamento observado com o termo anterior, visto que ele se repete também em 23 (vinte e três) componentes curriculares, sendo duas no terceiro NF, cinco no quarto, duas no quinto, seis no sexto, quatro no sétimo e três no oitavo núcleo: DMTE015, DPEMP023, DMTE024, DMTE033, DMTE034, DMTE035, DMTE036, DMTE037, DMTE044, DMTE045, DMTE054, DMTE055, DMTE056, DMTE057, DMTE058, PPF061, DMTE067, DMTE068, DMTE070, PPF074, DMTE079, DMTE081 e PPF086. Observa-se que apenas as disciplinas DPEMP013 e DPEMP023 não se repetem com base dois termos descritores adotados (“Infância” e “Anos Iniciais”, respectivamente).

O termo “Criança” aparece exclusivamente na nomenclatura da disciplina DMTE024 pertencente ao terceiro NF, que também é contemplado por sua ementa.

¹⁷ Os componentes curriculares de PPF's, num total de 29 (vinte e nove), não possuem ementas e bibliografias básicas fixadas no PPC como no caso das disciplinas de natureza obrigatória, devido a isso, a análise se restringiu às nomenclatura e definição dos mesmos.

Com relação aos termos “Brincar”, “Lúdico”, “Corpo”, “Movimento” e “Jogos”, esses não compõem a nomenclatura de nenhum dos componentes curriculares integrantes do currículo. Entretanto, são explícitos nas ementas das respectivas disciplinas: DPEMP013 (NF2), DMTE033 (NF4), DMTE034 (NF4), DMTE037 (NF4) e DMTE070 (NF7). Pontua-se que os termos “Corpo” e “Movimento” aparecem conjuntamente na ementa da mesma disciplina, DMTE037 (NF4) e essas citadas disciplinas, com exceção da disciplina DPEMP013, carregam em suas nomenclaturas os termos “Infância” e “Anos Iniciais”. A disciplina em exceção tem em sua nomenclatura apenas o termo “Infância”.

O termo “Infância” está presente nas ementas de 15 (quinze) componentes curriculares: DMTE033 (NF4), DMTE034 (NF4), DMTE035 (NF4), DMTE036 (NF4), DMTE045 (NF5), DMTE053 (NF6), DMTE056 (NF6), DMTE057 (NF6), DMTE058 (NF6), PPF061 (NF6), DMTE070 (NF7), PPF074 (NF6), DMTE079 (NF8), DMTE081 (NF8) e PPF086 (NF8). Essas ementas, com exceção da disciplina DMTE053 (NF6), também contemplam em suas nomenclaturas o referido termo.

Ementas de 15 (quinze) componentes curriculares abordam o termo “Anos Iniciais”, são elas: DMTE006 (NF1), DMTE015 (NF2), DMTE024 (NF3), DMTE033 (NF4), DMTE034 (NF4), DMTE035 (NF4), DMTE036 (NF4), DMTE045 (NF5), DMTE056 (NF6), DMTE058 (NF6), PPF061 (NF7), DMTE070 (NF7), PPF074 (NF7), DMTE079 (NF8), e PPF086 (NF8). Com exceção da disciplina DMTE006 (NF1), todas as demais também incluem em suas nomenclaturas o termo “Anos Iniciais”.

Encontramos o termo “Criança” nas ementas de 05 (cinco) disciplinas: DPEMP013 (NF1), DPEMP023 (NF2), DMTE024 (NF2), DMTE033 (NF4) e DMTE079 (NF8). Quanto às suas nomenclaturas: a disciplina DPEMP013 (NF1) contempla o termo “Infância”, as disciplinas DPEMP023 (NF2), DMTE024 (NF2), DMTE033 (NF4) e DMTE079 (NF8) contemplam tanto o termo “Infância” quanto o termo “Anos Iniciais”.

Para investigarmos se as bibliografias básicas da totalidade dos componentes curriculares que integram o currículo do curso presencial de licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH contemplam o Brincar no contexto da EI, utilizamos os supracitados termos descritores

Esse levantamento da bibliografia básica revelou alguns aspectos preocupantes: apenas 10 (dez) dos 21 (vinte e um) componentes curriculares - DMTE006 (NF1), DPEMP013 (NF2), DMTE015 (NF2), DPEMP023 (NF2), DMTE024 (NF3), DMTE033 (NF4), DMTE034 (NF4), DMTE035 (NF4), DMTE036 (NF4), DMTE037 (NF4), DMTE045 (NF5), DMTE053 (NF6), DMTE056 (NF6), DMTE057 (NF6), DMTE058 (NF6), PPF061 (NF6), DMTE070 (NF7), PPF074 (NF6), DMTE079 (NF8), DMTE081 (NF8) e PPF086 (NF8) - que contemplam esses termos em suas ementas, possuem base teórica relacionada, entretanto, desatualizada; duas disciplinas (DAE042, DMTE084) respectivamente dos quinto e oitavo NF apesar de não contemplarem, tanto em suas nomenclaturas quanto em suas ementas, a dimensão do Brincar no contexto da Educação Infantil, apresentam bibliografia básica relacionada com a infância.

Esses aspectos evidenciam uma possível incoerência qualitativa nos componentes curriculares no que diz respeito à consonância entre nomenclatura, ementa e bibliografia básica. Especificamente em relação à leitura das ementas, notamos fragilidades tanto em relação à própria redação, quanto em adequação às bibliografias básicas respectivas. A esse respeito, Gatti e Nunes (2009) esclarecem:

O entendimento a respeito da própria redação de uma ementa é diverso. A grande maioria dos proponentes entende que devem registrar uma lista de temas que formam o conjunto dos conteúdos trabalhados no período, um semestre ou um ano [...]. Outros entendem por ementa a explicitação de certas concepções em apenas um parágrafo, podendo ser entendida também como explicitação de um objetivo geral [...]. A diversidade de registros é expressiva, mostrando formas bem variadas, seja como um rol, uma lista, em muitos casos como resumo, sinopse ou descrição conceitual de procedimentos [...] (p. 31-32).

É possível que essa evidente incoerência seja sanada pelo programa dos componentes curriculares e sua bibliografia complementar, todavia, não podemos afirmar porque isso demandaria um debruçar sobre os programas de cada componente curricular, os quais sofrem alterações semestralmente, conforme deliberações das respectivas áreas de conhecimento. Demandaria, ainda, observações participantes das aulas dessas disciplinas. Por isso, concordamos com o entendimento de Gatti e Nunes (2009) e advertimos que:

A adequação do texto das ementas à abordagem central em termos de conteúdos e objetivos a serem trabalhados em sala de aula torna-se relevante, pelo menos por três razões: •revelar que o próprio professor conhece e sabe dizer de forma sintética o conjunto de temas a serem abordados para a formação dos futuros educadores; •comunicar aos alunos os compromissos da disciplina, auxiliando no acompanhamento do currículo. O acesso dos alunos aos programas de ensino tem viabilizado movimentos discentes mais fundamentados e críticos em relação ao trabalho dos professores; •ainda que menos diretamente relevante para o bom andamento do currículo, a redação adequada de ementas auxilia pesquisadores a se aproximarem de forma mais rigorosa do trabalho proposto em diferentes projetos pedagógicos (p. 32-33).

A EI no currículo do curso presencial de Pedagogia da FaE/UEMG corresponde, de uma forma geral, aos percentuais de 37% (trinta e sete por cento) de horas aula em termos de ementa, 36% (trinta e seis por cento) horas aula em termos de nomenclaturas dos componentes curriculares e 17% (dezesete por cento) horas aula em termos de bibliografia básica. Ou seja, tomando-se como referência o total de 4.432 (quatro mil, quatrocentos e trinta e duas) horas aula que compõem o referido currículo e os termos descritores “Infância”, “Criança”, “Anos Iniciais”, “Brincar”, “Lúdico”, “Corpo”, “Movimento” e “Jogos”, constatamos que 1.680 (mil, seiscentos e oitenta) horas aulas referem-se a 29 (vinte e nove) componentes curriculares que de alguma forma abordam explicitamente em suas ementas o universo da infância, assim como 1.630 (mil, seiscentos e trinta) horas aula relacionam-se a 24 (vinte e quatro) componentes curriculares que trazem em suas nomenclaturas os termos citados e 774 (setecentos e

setenta e quatro) horas aula dizem despeito a 10 (dez) componentes curriculares que tratam em suas bibliográficas básicas sobre temas da EI.

A infância não é contemplada nos eixos referentes aos dois primeiros NF do currículo, entretanto, com relação ao NF1, duas disciplinas (DFSHFE003 e DMTE006) abordam em suas ementas sobre a EI e nenhum dos 9 (nove) componentes curriculares que integram esse núcleo fazem menção em suas nomenclaturas sobre esse nível de ensino. No NF2, diferentemente do anterior, duas disciplinas (DPEMP013 e DMTE015) dos 11 (onze) componentes curriculares que o compõe, tanto abordam em suas ementas, quanto contemplam em suas nomenclaturas os termos “Brincar” e “Infância” e “Anos Iniciais”, respectivamente.

Em relação às três categorias de análise que definimos para classificação das ementas que constituem o currículo em investigação, constatamos que a categoria de análise curricular 2 (Aprofundamento e diversificação de estudos específicos), a qual fixa-se nos conhecimentos relativos à formação e atuação profissional específicos, em termos quali-quantitativos, dispensa maior visibilidade para a EI e, especialmente para a dimensão do Brincar. Fazem parte dessa categoria as quatro disciplinas que explicitamente tratam da temática do Brincar: DMTE033 (NF4), DMTE034 (NF4), DMTE037 (NF4) e DMTE070 (NF7). Na categoria 1 (Fundamentos teóricos da educação – estudos básicos), a qual centra-se na visão crítico-reflexiva do fenômeno socioeducativo nas suas relações com a diversidade e a multiculturalidade, encontramos a disciplina DPEMP013 (NF2), que também aborda em sua ementa de forma direta a dimensão do Brincar. Com isso, percebemos a necessidade de uma maior visibilidade da EI e, em especial do Brincar, nas categorias de análise curricular 1 acima mencionada e 3 (Estudos integradores), que tem como foco o enriquecimento curricular.

Por toda a análise exposta, quando olhamos para o lugar que realmente ocupa o Brincar no currículo do curso presencial de licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG, podemos afirmar que essa dimensão está presente em tão somente cinco disciplinas distribuídas em três no quarto NF e as outras duas nos núcleos 2 e 7 e equivale a um percentual de 8% (oito por cento), 342 (trezentos e quarenta e duas horas aula das 4.432 (quatro mil, quatrocentos e trinta e duas) horas aula totais que compõem o currículo do referido curso. Para tanto, ilustramos no quadro abaixo a visibilidade do Brincar no currículo do curso presencial de licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG:

Categoria de análise curricular: 1. Fundamentos teóricos da educação – estudos básicos			
Foco: Visão crítico-reflexiva do fenômeno socioeducativo nas suas relações com a diversidade e a multiculturalidade.			
DISCIPLINA	CÓDIGO		
Psicologia da Educação para a Educação Infantil	DPEMP013		
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: 2. Aprofundamento e diversificação de estudos específicos			
Foco: Conhecimentos relativos à formação e atuação profissional específicos			
DISCIPLINA	CÓDIGO		
Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	DMTE033		
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, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Helena. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1995. KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. PAULINO, Graça; WALTY, Ivete et al. Tipos de textos, modos de leitura. Belo Horizonte: Formato,

				2001. (Série educador em formação).
DISCIPLINA Matemática: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental		CÓDIGO DMTE034		
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, Ubiratan. 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 Educação Física: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental		CÓDIGO DMTE037		
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, Alysson et al. Brincar(es). Belo Horizonte: UFMG, 2004. KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I (Org.). Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1997. WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1997.	
DISCIPLINA Educação Física: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental		CÓDIGO DMTE070		
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, Eustáquia S.; VAGO, Tarcísio M. (org.). Trilhas e Partilhas. Belo Horizonte: Cultura, 1997.	
Carga horária da categoria		270		
Categoria de análise curricular: 3. Estudos integradores				
Foco: Enriquecimento curricular				
DISCIPLINA		CÓDIGO		
EMENTA	NF	CH	Bibliografia básica	
-	-	-	-	
Carga horária da categoria		222		

Carga horária total	342	
----------------------------	------------	--

Fonte: PPC presencial de licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH

Esse quadro evidencia o panorama sobre o Brincar no currículo do curso presencial de licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH e resultou de uma análise minuciosa, mais direta, por meio da qual constatamos que apenas as disciplinas DPEMP013 (NF2), DMTE033 (NF4), DMTE034 (NF4), DMTE037 (NF4) e DMTE070 (NF7) abordam explicitamente sobre o “Brincar”, o “Lúdico”, o “Corpo”, o “Movimento” e os “Jogos” em suas ementas. Dessas, somente as DPEMP013 (NF4) e DMTE037 (NF4), especialmente a segunda, apresentam bibliografia básica específica sobre o “Brincar” na EI. Entretanto, nenhuma das nomenclaturas das 89 (oitenta e nove) disciplinas, assim como nenhum dos eixos que compõem os oito núcleos formativos do curso mencionado, abordam de forma explícita a dimensão do Brincar.

Preocupa-nos, também, o fato de que 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 NF, como se destaca:

A partir do Núcleo Formativo II, o aluno tem a possibilidade de cursar estudos denominados “Enriquecimentos Curriculares”. Esses estudos têm como objetivo aprofundar a formação do aluno, apresentando como eixo norteador a proposta de formação contemplada no Curso de Pedagogia. Cada Enriquecimento Curricular proposto deve conter carga horária de 40 horas/aula, que constará em seu Histórico Escolar.

A oferta de Enriquecimento Curricular poderá, ainda, incluir temáticas em consonância com as linhas de pesquisa da Instituição e com as demandas da comunidade acadêmica, após a devida aprovação pelo Colegiado de Curso. Dentre outras, são exemplos de temas para proposição de Enriquecimentos Curriculares:

- Língua Portuguesa - Arte e Educação - Informática na Educação - Educação nos Movimentos Sociais - Alfabetização de Adultos - Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - Linguagens Especiais - Educação nas Empresas - Educação e Desenvolvimento Afetivo Sexual - Educação e Religião - Cultura e Educação - Educação e Juventude - Educação para Pessoas da Terceira Idade - Educação e Criatividade - Teatro, Cinema e Educação: perspectivas filosóficas, históricas e pedagógicas - Do mito ao Logos: A Revolução dos Filósofos Pré-Socráticos – na Cultura, Educação, Arte, Filosofia e Ciência do Ocidente e Oriente - Diversidade e Cidadania em Ambientes Escolares - Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2008, p. 38).

Com esta análise, concluímos que há uma aparente invisibilidade do Brincar no currículo do curso presencial de licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH. Ainda que disciplinas e/ou atividades acadêmicas outras explorem indiretamente essa temática, 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).

Assim, o pedagogo ao ter uma formação acadêmica com essa perspectiva será capaz de aproveitar as potencialidades pedagógicas do Brincar no sentido de caracterizar

[...] O cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

Todavia, essa 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 nos 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 (p. 50).

Nesse sentido, analisar o lugar do Brincar no currículo do curso presencial de licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH permite identificar ainda outras questões que envolvem os cursos de Pedagogia e 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

Recentemente declarações do atual chefe do poder executivo federal da nação brasileira colocaram em destaque a concepção do termo criança e das potencialidades desse ser. Diante do pronunciamento¹⁸ de Greta Thunberg¹⁹, uma jovem ativista socioambiental de 16 (dezesesseis) anos, acerca da morte de povos indígenas, momento em que coincidentemente estavam em cena no noticiário brasileiro as questões do aumento das queimadas na Amazônia e o assassinato do jovem indígena maranhense de quinze anos, Erisvan Guajajara, supostamente envolvido com o tráfico de drogas, o presidente do Brasil utilizou-se do termo “pirralha” para se referir à sueca Greta Thunberg quando questionado por jornalistas sobre o assassinato do indígena:

Como é, índio? Qual o nome daquela menina lá? Não, lá de fora, lá. Aquela Tabata, não. Como é? Greta. A Greta já falou que os índios morreram porque estão defendendo a Amazônia. É impressionante a imprensa dar espaço para uma pirralha dessa aí. Uma pirralha (PORTAL G1, 2019).

Parecendo desconhecer que uma jovem de 16 (dezesesseis) anos, mundialmente reconhecida como porta voz da juventude nas questões de ordem ambiental, não é mais considerada normativamente uma criança (definição para o termo pirralha) e, ainda que fosse, parece ignorar, por uma visão adultocêntrica, as potencialidades desse sujeito

¹⁸ Fala de Greta Thunberg: “[...] qualquer morte preocupa. Queremos cumprir a lei. Nós somos contra o desmatamento ilegal, somos contra queimada ilegal, tudo o que for contra a lei, nós somos contra” (PORTAL G1, 2019).

¹⁹ Uma jovem de dezesseis anos de idade totalmente engajada com a causa socioambiental no mundo, que tem influenciado milhões de pessoas, enfrentado chefes de Estado de nações poderosas, buscado apoio de pontífices religiosos com o único fim de contribuir para a construção de um mundo sócio e ambientalmente mais justo e que tem se configurado como personalidade do ano de 2019 por revistas científica de renome mundial, a *Time* e a *Nature*.

criador. Para além desses caminhos tergiversantes pelos quais passa a política brasileira, nos concentremos no direito do Brincar da criança.

Platão, em sua filosofia clássica, já considerava a milênios de anos que “a melhor educação é aquela em que a criança brinca com coisas encantadoras”. Da mesma forma, a socióloga, educadora e escritora brasileira de livros infantis Ruth Rocha (2002) no poema “O direito das crianças” defende que toda criança no mundo tem direito que vão além de ter um nome e daqueles fixados em leis, ou seja, elas têm direito de ter brinquedos, de brincar de adivinhar e de brincar com muitos amigos.

De teóricos clássicos a contemporâneos das mais diversas áreas de conhecimento, o Brincar ocupar lugar primordial na formação da criança, ao mesmo tempo em que se apresenta como o principal instrumento para que possamos aprender sobre esse ser tão singular.

Nesse sentido, este artigo evidencia que precisamos encontrar alternativas dentro dos confinamentos urbanos que cercam toda a vida da criança contemporânea para o Brincar livre. No entanto, a atualidade tem nos mostrado que nossas escolas têm diminuído o brincar, extinguindo e/ou reduzindo o tempo dos recreios, uma das poucas de recreação da vida que ainda resta à criança do século XXI. Não só isso, a questão é mais profunda, trata-se de uma questão curricular e de “melhor socializar”, como esclarece criticamente Friedmann; Piorski; Santos; Craemer; Saura; Lameirao; Eckschmidt; Leite (2015, p. 96):

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.

Esse encaixotamento curricular atrelado a uma presença mitigada do Brincar foi constatado no currículo do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH, em que essa dimensão vital para o desenvolvimento e aprendizado da criança representa um percentual de menos 10% (dez por cento) das 4.432 (quatro mil, quatrocentos e trinta e duas) horas aula totais que compõem o currículo do referido curso.

O Brincar precisa fazer parte das aulas e demais atividades acadêmico-científico-culturais que formarão esse profissional que será o primeiro contato da criança com o mundo escolarizado, sob pena de desaparecer do processo de ensino e de aprendizagem, assim como está desaparecendo e/ou sendo substituído por práticas mecânicas de uma sociedade baseada na técnica, informação e tecnologia.

Ao negar o direito do Brincar à criança, estamos impedindo o seu olhar desbravador para o mundo, estamos impedindo que as suas grandes potencialidades sejam desabrochadas ao mesmo tempo em que estamos deixando de aprender com e sobre elas na suas sutilezas de experimentar o mundo, na sua capacidade de nomear e imaginar o mundo.

Se para nós o corpo é a nossa morada, para criança ele também é a morada do mundo. Nesse sentido, o ambiente e a materialidade do mundo definem a qualidade de desenvolvimento motor, cognitivo, moral, estético e ético da criança, sendo que aquilo de materialidade que a ela ofertado, será fundamental para o desenvolvimento dessas qualidades. Por isso, precisamos sempre nos perguntar: O que eu ofereço de brinquedos em termos de textura, realidade, cheiro? Como imitar o mundo para criança? Como desenvolver os seus sentidos, a sua autonomia e não o mero observar do brinquedo? O que de fato a criança precisa?

A criança deve ser o sujeito ativo no brincar e não o passivo, pois isso impacta no desenvolvimento dos seus sentidos que estão em permanente formação. Não devemos nos iludir pela sedução da indústria do consumo, marca de toda sociedade pautada nos excessos. A criança precisa crescer em liberdade de movimento e não se tornar uma miniatura de adulto consumista.

A educadora Renata Meirelles em Friedmann; Piorski; Santos; Craemer; Saura; Lameirao; Eckschmidt; Leite (2015) nos ensina que a criança precisa do contato com o *habitat* do brincar vivo, em que o Brincar não deve ser uma atividade conduzida pelo adulto, mas que parte, fundamentalmente, daquele que brinca, da criança. O modo livre como a criança se apropria do mundo significa a expressão autônoma desse mundo. O Brincar é a linguagem própria da criança desde os seus anos iniciais. Ela começa a descobrir o mundo brincando. Por outro lado, a brincadeira dirigida não garante a aprendizagem, pelo contrário, ela pode sim é atrapalhar.

Dessa forma, a qualidade do relacionamento é determinante na vida de uma criança, pois ela tem no adulto uma referência que servirá de base para a construção de sua capacidade de resiliência no mundo, de resistir às vulnerabilidades sociais. Como nos ensina Antônio (2014): A empatia é um dos sentimentos mais importantes da vida humana. Empatia significa colocar-se no lugar do outro, sentir com o outro, sentir como o outro. A criança tem empatia com tudo.

Portanto, concluímos que a criança não pode ser a projeção do adulto. Ela tem o direito de ser o que ela quer ser e esse exercício de ser ganha materialidade no Brincar, dimensão que tem potencialidade singular para que educadores, pedagogos, por meio dele, consigam tirar e extrair (etimologia da palavra educação) da criança as chaves necessárias para a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizado da criança, pois no Brincar tudo é observável.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>. Acesso em: 13 out. 2011.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/21664-55642-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

ANTÔNIO, Severino. **Constelações uma escuta poética da infância**. Americana: Adonis, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knoop **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 6. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2005.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 251/62. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *In: Documenta*. n° 11. Jan.-Fev. 1963. 59-66p.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 252/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *In: Documenta*. n° 100. Abr. 1969. 101-139 p.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n° 05/2005 de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em 26 dez. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 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: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 dez. 2013.

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

_____. Decreto-Lei n° 1190 de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 06 abr. 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 set. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 04 jun. 2019.

_____. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 04 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 14. dez. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DOLTO, F. **Psicanálise e pediatria**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1988. (Trabalho original publicado em 1971).

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: BCD União de Editores, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. [S.l.] Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

GATTI, Bernardete A; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atalas. 2002.

KOHAN, W. O. **A infância, entre o humano e o inumano**. In: R.L. GARCIA (ed.), Diálogos cotidianos. Petrópolis/Rio de Janeiro, FAPERJ, 2004.

LARROSA, Jorge; LOPES, José; S. M. TEIXEIRA, Inês A. C. Olhar a infância. In: **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. – 7. ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MINAS GERAIS. GOVERNO ESTADUAL. Lei nº 11.539, de 22 de julho de 1994. **Dispõe sobre a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG** – e dá outras providências. Disponível em: https://www.uemg.br/downloads/940722_LE_11539.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

NARANJO, J. Casa das Estrelas. **O universo contado pelas crianças**. Brasil: Foz, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença no Currículo**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. 15. ed. Lisboa: Ática, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido *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: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

PORTAL G1. **Bolsonaro chama Greta Thunberg de 'pirralha' ao comentar declaração da ativista sobre morte de índios**. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/10/bolsonaro-chama-greta-thunberg-de-pirralha-ao-comentar-declaracao-da-ativista-sobre-morte-de-indios.ghtml>. Acesso em: 11 dez. 2019.

RILKE, Rainer Maria, 1875-1926. **Cartas a um jovem poeta**/ Rainer Maria Rilke; tradução de Pedro Süsskind. - Porto Alegre: L&PM, 2009.

ROCHA, R. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. São Paulo: Salamandra, 2002.

SILVA, Agostinho da. **Textos Pedagógicos I**, Lisboa, Âncora Ed., 2000.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/PDI_final_site.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso presencial de Pedagogia da FaE/UEMG**, 2008. Disponível em: <https://www.uemg.br/graduacao/cursos2/course/pedagogia>. Acesso em: 14 dez. 2019.

Endereço do Autor:

Daniel Cardoso Alves
Faculdade de Educação
Universidade do Estado de Minas Gerais
R. Paraíba, 29 – Santa Efigênia
Belo Horizonte – MG – 30.130-140
Endereço Eletrônico: daniel.alves@uemg.br