



V. 02, N.01 Jan./Jun. 2024

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE PARA TRABALHAR
LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

***CONTINUING TEACHER TRAINING TO WORK ON PLAY IN EARLY
EARLY EDUCATION***

***FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO PARA TRABAJAR
LUDICIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL***

Maria do Perpétuo Socorro Duarte do Vale
 <https://orcid.org/0009-0007-7156-9156>



Resumo: Esse artigo tem como tema central a formação continuada do docente como capacitação para trabalhar com a ludicidade na Educação Infantil. Tem como objetivo geral promover a reflexão sobre a importância da ludicidade na aprendizagem. Como metodologia se recorreu à pesquisa bibliográfica, buscando recursos em vários autores que se referiram ao verdadeiro sentido da brincadeira dentro da visão de diferentes estudiosos sobre o assunto. Dessa forma, na formação de profissionais para trabalharem com as competências voltadas à educação infantil, deve ser investido mais em aulas práticas, com disciplinas de caráter lúdico, pois a formação do educador focada no resultado da interação, resultará em sua prática em sala de aula.

Palavras-chave: Formação Continuada. Capacitação. Ludicidade. Educação Infantil. Sala de aula.

Abstract: This article has as its central theme the continuing education of teachers as training to work with playfulness in Early Childhood Education. Its general objective is to promote reflection on the importance of playfulness in learning. As a methodology, bibliographical research was used, seeking resources from various authors who referred to the true meaning of play within the vision of different scholars on the subject. Therefore, in the training of professionals to work with skills focused on early childhood education, more investment should be made in practical classes, with playful subjects, as the training of the educator focused on the results of the interaction will result in their practice in the classroom.

Keywords: Continuing Training. Training. Playfulness. Child education. Classroom.

Resumen: Este artículo tiene como tema central la formación continua del docente como formación para trabajar la lúdica en Educación Infantil. Su objetivo general es promover la reflexión sobre la importancia de la lúdica en el aprendizaje. Como metodología se utilizó la investigación bibliográfica, buscando recursos de diversos autores que se refirieron al verdadero significado del juego dentro de la visión de diferentes estudiosos del tema. Por lo tanto, en la formación de profesionales para trabajar con habilidades enfocadas a la educación infantil, se debe invertir más en clases prácticas, con temas lúdicos, ya que la formación del educador enfocada en los resultados de la interacción redundará en su práctica en el aula.

Palabras clave: Formación Continua. Capacitación. Ludicidad. Educación Infantil. Aula.

1. INTRODUÇÃO

Na visão de Perrenoud (2000), o contexto socioeconômico, cultural e político vivenciado pelas sociedades na contemporaneidade traz consigo decorrências para as práticas escolares e, dentre elas, para as práticas de formação dos profissionais da educação, haja visto a necessidade de uma compreensão objetiva, por parte do professor, do contexto de mudanças que vivencia, assim como das interferências dessas mudanças sobre seu trabalho e a formação do aluno.

A importância do processo de reflexão prática reflete na valorização do saber docente enquanto elemento fundamental no desenvolvimento da própria formação



profissional, assim como na formulação dos objetivos de seu trabalho e dos meios de atingi-los. Torna-se explícito o caráter participativo da formação reflexiva pois os professores tornam-se sujeitos de suas próprias práticas e da prática educativa escolar como um todo.

A formação continuada, por estar mais próxima à realidade e necessidade do educador, permite um planejamento mais criativo e dinâmico e interativo, além de motivar à busca de novas propostas com o amparo da troca entre os profissionais que nesses encontros relatam experiências e trazem sugestões para partilhar.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CAPACITAÇÃO DO DOCENTE

Compreende-se a formação continuada de docentes como a constância na atualização de conhecimentos, processos de formação ou qualquer ação didático-pedagógica que vem a complementar a sua formação acadêmica/titulação, agregando valores e contribuições ao profissional docente, tal como, êxitos de aprendizagem em sua prática. (Cunha *et al.*, 2022).

A oportunidade de formação continuada deve ser entendida como um processo que visa capacitar os professores no próprio local de trabalho, a escola, cujo núcleo de ação está na prática pedagógica de cada docente e da escola como um todo coletivo. Tozetto (2010), argumenta que o contexto social tem influência direta na função do professor e na escola também, uma vez que estes estão condicionados aos contextos sociais, além de expressarem os interesses do sistema vigente. Para tanto, considerando que a sociedade se encontra em constante transformação, faz-se necessário que a escola e seu corpo docente esteja permanentemente se atualizando para que esteja apta a responder às demandas de seu tempo (Tozetto; Bulaty, 2015).

Pode desenvolver-se de modo sistemático a partir de cursos, grupos de estudo, projetos de investigação, encontros para trocas de experiência, discussões e demais formas de estudo, em que problemas e ações de cada professor coordenem-se com problemas e ações da escola, enquanto coletividade. Dessa forma, a proposta de formação de professores em serviço surgiu pela necessidade de sustentá-los no seu desenvolvimento como práticos reflexivos e pela percepção de que os treinamentos,



modalidades de formação mais comumente oferecidas pelos sistemas de ensino, não davam conta de prepará-los nessa direção.

Na visão de Reale *et al.* (1995), algumas das principais dificuldades encontradas pelos professores em modalidades de formação que acontecem, muitas vezes, de forma descontínua e isolada da unidade escolar. Entre elas estão: a duração dos cursos, cuja carga horária normalmente é pequena para a quantidade de informações com que se quer trabalhar; os temas trabalhados que, por destinarem-se à professores de instituições diferenciadas, nem sempre atendem às expectativas e necessidades de todos; a transposição didática do conteúdo aprendido, que deve ser feita isoladamente por todo professor no retorno à sala de aula, tomando-se difícil, pois, no momento, em que as reais dificuldades irão surgir, o professor não pode contar com o apoio do profissional que trabalhou com ele durante o treinamento; a postura dos docentes, que normalmente são professores universitários e que, muitas vezes, desconhecem a realidade das escolas públicas de ensino fundamental e médio: as distorções e fragmentações ocorridas quando os treinamentos acontecem através de multiplicadores. Some-se a tudo isso o fato de que em muitos casos os treinamentos objetivam a implantação de novas propostas curriculares e, por assim dizer, supõem mudanças de atitudes que não acontecem simplesmente pela aquisição de novas informações.

A formação continuada de professores na escola, também, garante sintonia entre as ações dos professores, pois elas deverão sempre estar pautadas no projeto político-pedagógico da instituição, construído pelo coletivo escolar, garantindo um processo de formação construtivo-colaborativo de parcerias entre todos os professores o que, pela reciprocidade das relações põe por terra, inclusive, as diferenças entre quem sabe e quem não sabe (Cunha *et al.*, 2022).

Oliveira (2023) também faz um importante aporte ao afirmar que o ambiente escolar necessita se questionar e “oferecer em seu espaço de formação docente, as novas concepções de formação surgida na sociedade da informação, que acontece através das TICs” (Oliveira, 2023, p. 137).

A autonomia do professor está no cerne da proposta de formação continuada. O professor passa a ser o principal agente da própria formação. Conseqüentemente, a vontade de buscar e o desejo de uma profissionalidade crescente são a mola propulsora



do processo. Se a falta de tradição da prática reflexiva nas escolas é um elemento que, circunstancialmente, pode dificultar que ela venha a se desenvolver, o modo como as escolas estão organizadas, principalmente as públicas (que normalmente precisam estar ajustadas a um modelo proposto pelas secretarias de educação), pode ser considerada a maior fator dificuldade para que tais práticas seja desencadeada (Cunha *et al.*, 2022).

Ao se analisar os fatores que obstaculizam a formação reflexiva de professores em serviço é preciso considerar que muitos deles são decorrências das políticas educacionais de forma mais ampla, são fruto de decisões e determinações que partem de fora da escola, o que torna o trabalho com a organização escolar ainda mais exigente, pois trata-se de buscar nichos de articulação, de criativamente encontrar espaços e novas formas de trabalhar com condições que são, inicialmente, desfavoráveis. Essa compreensão estabelece uma aproximação profunda entre a formação docente e a gestão escolar pois, partindo da meta de formação de professores, torna-se necessário um processo de gestão que busque, trabalhando com as diversidades da organização escolar, alcançar a meta estabelecida. Na realidade, os espaços de aproximação não se dão apenas na escola, mas também no contexto educacional enquanto estrutura macro. Para Santos (2007):

Formações de profissionais da Educação Infantil que deveriam estar presentes disciplinas de caráter lúdico, pois a formação do educador resultará em sua prática em sala de aula, e essas disciplinas ajudarão na formação e preparação dos educadores para trabalharem com crianças, assim: o lúdico servirá de suporte na formação do educador como objetivo de construir na sua reflexão – ação - reflexão buscando dialetizar teoria e prática, portanto reconstruindo a práxis (Santos, 2007, p.41).

O currículo da Educação Infantil não deve ser adaptado ao entendimento ou capacidade cognitiva dos professores, mas entendido de uma forma que o professor passa a ser incentivador das brincadeiras, motivador da criatividade das crianças.

3. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As políticas públicas têm sinalizado propostas de trabalho para essa modalidade de ensino tendo por base o Referencial para Educação Infantil (Brasil, 2013) o brincar como um dos eixos para o trabalho nessa etapa do ensino. Nos fundamentos norteadores das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil onde os mesmos buscam possibilitar a



integração entre os aspectos físicos e emocionais. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil considera a brincadeira um processo de comunicação onde o mesmo adverte o valor que tem a ação do brincar na vida da criança.

Outro importante documento é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que é um documento normativo nacional que adotou essa discussão ao definir um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem alcançar durante as etapas da educação básica. A influência dessa Declaração sobre a BNCC é percebida em vários trechos, mas é claramente visível na definição de competência adotada pela BNCC, onde é “[...] definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

É relevante salientar que o documento da BNCC pensa a escola como espaço de formação de competências. Uma formação de comportamentos exigidos pelo mercado de trabalho, com ênfase no “saber fazer”, em detrimento do “saber pensar”. Essas competências iniciam a ser trabalhadas desde a Educação Infantil, sendo aprofundadas nas séries posteriores em uma sequência formadora. Segundo a BNCC (2018, p. 15) colocando “o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”. Onde o foco do processo de aprendizagem está sobre o indivíduo, e toda a responsabilidade do seu sucesso ou fracasso depende apenas do seu esforço”.

Para Oliveira (2010, p. 183), a construção de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil deve estar vinculada à realidade cotidiana da criança, bem como à realidade social mais ampla. Isso implica, segundo a autora, conhecer as concepções, os valores e os desejos, assim como suas necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo. Destarte, faz-se necessário ouvir dos profissionais suas concepções educacionais para a construção dessa proposta, além de reconhecer e inserir as famílias como interlocutoras e parceiras desse processo de construção.

A organização do BNCC se dá através de um sistema por meio dos códigos para que as competências possam ser trabalhadas pelos professores de forma mais sistematizada, tendo como objetivo alcançar as competências previstas para essa etapa. Dessa forma, os códigos também são utilizados na BNCC como uma forma de avaliação,



mas com um caráter mais sistemático de organização das competências essenciais propostas na BNCC que visam serem alcançadas.

Nesse sentido, o papel do educador é proporcionar os meios para que os seus alunos possam desenvolver uma visão crítica, tornando-os capacitados para agir e realizarem as escolhas e contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os indivíduos possam partilhar do poder. Como Perrenoud (2000) deixa claro não existe neutralidade no ensino por meio das competências, pois o próprio processo de seleção e organização das teorias que embasam esse processo, leva consigo uma intencionalidade. Neste momento, é preciso destacar a importância da formação do professor para perceber, compreender e desenvolver uma análise crítica dos conceitos envolvidos por detrás da proposta apresentada na BNCC.

Conforme os estudos de Oliveira (2007), uma proposta pedagógica requer valorizar nas crianças a construção da identidade pessoal e social que envolve seu desenvolvimento e um aprendizado de direitos e deveres na educação infantil, requisitos necessários para uma boa inserção da criança no mundo atual, como sensibilidade (estética e interpessoal), solidariedade (intelectual e comportamental) e senso crítico (autonomia e pensamento).

O brincar deve ser um dos princípios do currículo na Educação Infantil. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de um trabalho dinâmico e bem planejado, por meio de políticas das secretarias de educação junto às instituições de ensino de educação infantil com apoio financeiro e pedagógico, para um ensino de base com melhores condições de trabalho para os profissionais e de estudo de qualidade para nossos alunos, ou seja, que os governantes possam dar mais importância a nossas crianças da Educação Infantil.

Trabalhar de forma lúdica na Escola apresenta dupla vantagem, além de estimular a criança, enquanto indivíduo, e à edificação do conhecimento, procedimentos estes profundamente conexos. Lúdico beneficia a autoestima da criança e a influência mútua de seus pares, propiciando ocasiões de aprendizagem e ampliação de suas habilidades cognitivas. Através do lúdico a criança aprende a operar, contém sua curiosidade estimulada e prática sua autonomia. O lúdico é um utensílio e cúmplice silencioso que provocam a criança permitindo as descobertas e a apreensão de que o mundo se



encontra repleto de probabilidades e ocasiões para a ampliação da vida com alegria, sentimento, encanto e experiência grupal. O lúdico consiste em fontes de lazer, mas são, ao mesmo tempo, fontes de conhecimento e esta dupla natureza nos induz a analisar o brincar como parte complementar da atividade educativa (Silva, 2019).

4. LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar e a aprendizagem estão intimamente ligados e considera-se que a esfera lúdica, num plano emocional, é revitalizadora tanto quanto mediadora da aprendizagem que, por sua vez, possibilita a criação. Também se reflete que a resistência ou incapacidade de participar de algum jogo, revela um Eu inundado por temores, que pode inibir o pensamento e o desenvolvimento psicoemocional e relacional.

Na visão de Santos *et al.* (2023), o lúdico tem um papel essencial no crescimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ao incluir os estudantes em brincadeiras e atividades divertidas, não só tornamos o ensino mais cativante, mas também incentivamos a sua curiosidade natural, fomentamos a colaboração e o trabalho em equipe, e fortalecemos as suas habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico.

A construção do conhecimento se dá por meio de um processo de transformação constante das ações em operações, entende-se que o conhecimento não se localiza no sujeito, nem no objeto, mas é fruto de interação entre ambos, determinado por um movimento dinâmico. A teoria epistemológica de Piaget concebe os sujeitos como ativos, dinâmicos e em constante interação com o meio (Moreno, 2015).

Sabe-se que o brincar é vital para o desenvolvimento do corpo e da mente, pois nele se reconhece um meio de proporcionar educação integral, em situações naturais de aprendizagem que geram forte interesse em aprender e garantem prazer e motivação. Na concepção de Rizzo (1991, p.37):” O jogo é fundamental, pois brincando e jogando, a criança amplia seus esquemas corporais e mentais aprendendo e assimilando o mundo que a cerca, bem como produz e reproduz” quando transforma o real que se apresenta,



conforme seus desejos e interesses na busca de seu ideal, dando um novo significado ao seu cotidiano.

Ao tratar da ludicidade no ensino do desporto à criança e ao adolescente, Maluf (2009), toma como referência o prazer funcional, que diz respeito ao espírito lúdico presente na relação da criança ou do adulto com uma tarefa, o prazer funcional de dominar uma bola com os pés pelo simples prazer do movimento, são relações construídas sem o compromisso de saber, mas, o prazer de realizar.

Em artigo publicado na Revista Criança do Professor de Educação Infantil, em novembro de 2007, intitulado “A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil”, Borba (2007) relaciona diversas ações que devem ser realizadas pelas escolas de Educação Infantil, ou das séries iniciais, no que diz respeito às brincadeiras:

- 1) organização dos espaços de forma a disponibilizar brinquedos e materiais para as crianças, oferecendo diferentes possibilidades de interação e de significado;
- 2) acompanhamento, observação e apoio às crianças nas suas brincadeiras;
- 3) incorporação da dimensão lúdica no trabalho com os conhecimentos das várias áreas, de modo a contribuir para que as crianças estabeleçam associações e significações que ampliam suas possibilidades de aprendizagem.

A falta de atenção, o descuido quando se trata, na hora de brincar ou jogar, são fontes de significado e formas determinadas de compreender que a realidade do aluno é considerada como fundamental no acertar, errar, formar hábitos, interpretar regras, posição, papéis, argumentos, ordens, limites, fórmulas, hipóteses, produção de textos orais e escritos entre outros. São desafios contínuos, autênticos que provocam curiosidade, interesse e prazer em aprender. Para isso o lúdico, tem uma importância fundamental na educação, nas convivências familiares, na vida empresarial e nas demais profissões, enfatizando com seriedade as práticas na vida, do ser humano (Borba, 2007).

Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptivas psicomotoras. Brincando a criança torna-se operativa (Borba, 2007).



A formação lúdica possibilita ao educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto (Kishimoto, 2005). Onde brincar é um aspecto fundamental para se chegar ao desenvolvimento integral da criança.

A partir da interação entre o organismo e meio, de equilibrações sucessivas, de maneira que a cada nova situação, o indivíduo se coloca numa posição em que sua concepção anterior possa ser reformulada, assim avançando para um patamar de conceituações mais elaboradas. O possível cognitivo pode ser definido como invenção e/ou criação, que depende das sucessivas tomadas de consciência dos meios empregados em cada nova construção, realizada mediante o processo de equilibração (Friedmann, 2012). Por meio desse processo, a intervenção através de jogos pode levar a criança a construir novos procedimentos diante da situação-problema presente no jogo, solucionando os desafios impostos ou criando novas estratégias mais adequadas para se chegar ao objetivo e, assim, desencadeando uma série de mecanismos necessários ao processo de tomada de consciência.

Chateau (1987) relata que haverá a partir do lúdico, um lado estruturador na aprendizagem, não fazendo sentido aprender quando não se faz por um sentido dentro de nós. Muitas das indisponibilidades para a aprendizagem, talvez surjam quando o brincar das crianças se encontram com o silêncio do desejo de aprender. Esse silêncio não deixa lugar para a imaginação e, tantas vezes, por isso, inibe o pensamento, que é uma maneira de não perceber os afetos e a curiosidade que, separada do desejo, não pode cultivar a ideia.

Perante a criança que não consegue aprender (aquilo que se espera que ela aprenda), deve-se considerar uma criança que não consegue dar sentido ao brincar; talvez, porque se perceba incapaz de dar à sua realidade interna o seu significado. Na condição de professores, se deve reconhecer a importância e a coerência que o brincar e o jogo representam na realidade da criança. Semelhante ao brincar que funciona como uma catarse, segundo o qual libera-se emoções contidas e encontra-se alívio, o aprender transpõe o temor de ficar enclausurado numa ignorância sem afetos e sem espaço para confiar os pensamentos (Chateau, 1987).



Para Chateau (1987) não se pode imaginar a infância sem os seus risos e os seus jogos. Imagine que, de repente, as crianças deixassem de jogar, que os recreios das nossas escolas se tornassem silenciosos, que já não se fosse distraído pelos gritos ou até pelos choros que vêm do jardim ou do pátio do recreio. Já não teria a realidade desse mundo infantil que faz as alegrias e os tormentos, mas um povo triste de pigmeus ineptos e silenciosos, sem inteligência nem alma.

O valor dos jogos pedagógicos é incontestável, tanto as brincadeiras individuais, quanto grupais favorecem o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo da criança, constituindo-se num excelente auxiliar no processo de aprendizagem. Os professores devem fazer uso desse valioso recurso, onde, praticamente todos os conteúdos, poderão ser apresentados em forma de jogos, tornando as aulas atraentes, variadas, dinâmicas e, conseqüentemente, muito mais produtivas (Borba, 2007).

Enfatiza-se que a criança aprende brincando por meio de jogos, que auxiliam no desenvolvimento de suas potencialidades. O professor pode adaptar o conteúdo programático ao jogo, de forma que estará trabalhando a motricidade, a área cognitiva e afetiva dos alunos. Ao inter-relacionar diversas áreas do conhecimento, o professor atende as necessidades do educando de modo que ele seja sujeito do processo de ensino e aprendizagem (Chateau, 1987).

Como se pode ver, os jogos e brincadeiras devem fazer parte do cotidiano da escola, pois é indiscutível a sua importância para o desenvolvimento das crianças. Dessa forma, a atividade lúdica deve estar presente em toda prática pedagógica, no sentido de enriquecer e ampliar o universo e ampliar o universo físico, social e cognitivo da criança, contribuindo assim, para a estruturação da sua personalidade. A preparação do professor para trabalhar de forma lúdica é reforçada com os encontros de formação continuada, na troca e reconstrução de saberes.

O educador tem um papel muito importante, quando se fala em ser um facilitador das brincadeiras. Sempre que possível, o educador deve participar das brincadeiras e aproveitar para questionar as crianças sobre elas mesmas. A formação de professores habilitados com a atividade lúdica tem tido muito destaque nos últimos anos. Há muitas discussões em torno dos jogos e brincadeiras que proporcionam às crianças, além de momentos interativos, socialização e aprendizagem. Kishimoto (2003, apud Rau;



Romanowsky, Martins, 2005, p. 655) diz que: “se desejarmos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras”.

Nesse contexto, o professor é a figura fundamental no sistema educacional e seu trabalho deve compor de diferentes conhecimentos, que se articulam e integram suas ações. Em alguns momentos, esses saberes são consolidados e, em outros, são construídos, num movimento dialético, importante para o crescimento pessoal desse professor (Tardif, 2003).

O educador terá também de estar preparado para lidar com essas tais características para alcançar sucesso no ensino. Desta forma, ressalta Lima (2008, p. 28), a proposta de utilizar de forma complementar o jogo e as tarefas escolares exigem do professor, por meio do processo de formação e de estudo, uma mudança de concepção, que o leve a aceitar a criança como um ser interativo, imaginativo, ativo e lúdico e descubra o potencial de desenvolvimento que está por trás das brincadeiras e dos jogos.

O educador lúdico deve favorecer os estímulos para que a criança tenha espaços coletivos, diversificador e reinventar os espaços como: o parque que tem seus brinquedos fixos, pode ser colocado cordas, barbantes como teia de aranha, fazer circuitos móvel com elementos já conhecidos das crianças que dessa forma utilizarão com outra função; reinventar , criar na sala uma tenda de leitura, um túnel ,para que estimule a criatividade e o ambiente seja sempre um estímulo novo, com desafios diferentes e que o educador lúdico brincante entenda que a criança aprende com o corpo, com o cheiro, com o olhar, com a escuta, com a curiosidade que lhe é inata, aprende com o todo, sem fragmentação, sem medo, sem limitação. Proporcionar desde cedo, às crianças que desde bebês frequentam o ambiente escolar, que criança faz cultura, criança proporciona experiência ao adulto, que o adulto aprende interagindo com a criança (Matos; Higuch, 2012).

É importante que o professor saiba organizar suas atividades, selecionando aquelas mais significativas para os alunos, criar condições para que estas atividades significativas sejam realizadas. As brincadeiras enriquecem o currículo, podendo ser propostas na próxima disciplina, trabalhando assim o conteúdo de forma prática e no concreto. Cabe ao professor, em sala de aula ou fora dela, estabelecer metodologias e



condições para desenvolver e facilitar esse tipo de trabalho. Destaca-se a importância dos alunos trabalharem na sala de aula, individualmente ou em grupo (Ferreira, 2009).

Portanto, é preciso que os professores se coloquem como participantes, acompanhando todo o processo da atividade, mediando os conhecimentos através da brincadeira, do jogo e outras atividades. Não é possível ver a escola apenas como mediadora de conhecimentos, e sim como um lugar de construção coletiva do saber organizado, na qual professores e alunos, a partir de suas experiências, possam criar, ousar, buscar alternativas para sua prática, ir além do que está proposto, inovar (Matos; Higuch, 2012).

Nesse contexto, o educador deve ser criterioso ao adaptar uma brincadeira a um determinado conteúdo já que a atividade não pode ser controlada dessa forma. Mas, se for bem usada, é um ótimo recurso para desenvolver a autonomia e a imaginação. O maior desafio para o professor é diferenciá-la do jogo didático, ou seja, interferir pouco nos jogos espontâneos das crianças, para não tirar a liberdade delas e não inibir a turma. Mas, antes de mais nada, é necessário descobrir em nós mesmos o prazer de brincar (Matos; Higuch, 2012).

Não custa lembrar que "o ensino deve ter como finalidade a formação integral dos alunos, contemplando as dimensões cognitiva, afetiva, social e ética" (Costa Júnior *et al*, 2023, p. 4).

Assim, cabe ao educador articular os processos de desenvolvimento e aprendizagem na sala de aula, orientar, mediar e ainda, propor desafios aos seus alunos, estimulando sempre a curiosidade, a criatividade e a discussão, bem como o raciocínio das crianças. Deve ainda criar atividades que promovam a interação da criança com o meio e com outras crianças para que ocorra o desenvolvimento infantil. Tudo isso deve acontecer de forma lúdica, pois além de divertir, as brincadeiras são excelentes aliadas no processo de aprendizagem (Brasil, 1998).

Cada criança, cada professor, tem que tecer o saber a partir da linguagem e da fala, um saber que tecerá a verdade do sujeito. A formação do professor como prático reflexivo obedece a uma nova racionalidade, a racionalidade prática, novo paradigma de



formação, para propor novo direcionamento nas práticas formativas até hoje desenvolvidas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se afirmar a importância da reflexão na escola e, em especial, a importância da reflexão do professor como aprimoramento da prática pedagógica, tem-se a considerar que, na grande maioria das vezes, a formação acadêmica pela qual o professor passou não o preparou para a referida prática, mesmo porque a formação inicial não deve ser tomada como momento primeiro e último da formação profissional, já que inúmeros saberes produzidos a todo instante tornam a atualização imprescindível. Assim, tornam-se prementes ações que instrumentalizem o professor para continuar o desenvolvimento da formação profissional, para o que se defende uma prática formativa continuada e em serviço que articule a formação reflexiva do professor.

A formação continuada é uma importante oportunidade para o professor ressignificar a sua prática, na troca de saberes com seus colegas. Para o trabalho de forma lúdica, com as crianças da Educação Infantil, esses encontros oportunizam novos conhecimentos e o contato com diferentes recursos que podem ser trabalhados no seu cotidiano. A ação do professor deverá partir de uma visão crítica, clara, da proposta pedagógica da própria escola, posicionando-se com coragem, coerência e responsabilidade diante dos imperativos que se apresentam para encontrar soluções cabíveis a partir da troca de saberes no grupo.

REFERÊNCIAS

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil MEC/ SEB. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2013.

CHATEAU, J. **O Jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.



COSTA JÚNIOR, J. F. *et al.* Aprendizagem significativa e desenvolvimento de competências para o século XXI. **RECHSO - Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais**, V. 07. N.14, p. 01–21, 2023. DOI: 10.55470/rechso.00095. Disponível em: <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/rechso/article/view/95>. Acesso em 02 jan. 2024.

CUNHA, F. I. J. *et al.* Formação continuada de docentes na Educação Básica: uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, e10511729383, 2022.

FERREIRA, N. S. C. (org). **Gestão da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo : Cortez, 2002.

FERREIRA, R. G. **A importância do brincar na educação infantil**, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-de-brincar-na-educacao-infantil/11903>. Acesso em 16 jan. 2023.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão / Adriana Friedmann**. – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2012.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MALUF, A. C. M. **Brincar, prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORENO, G. L.; PASCHOAL, J. D.; OLIVEIRA, M. R. F. de. O lúdico na formação continuada das professoras de educação infantil. **Educere. V Seminário Internacional sobre a profissionalização docente**. PUC, 2015.

OLIVEIRA, M. N. de. A formação continuada e o uso das tecnologias da comunicação e informação na construção de novas práticas pedagógicas. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 133–148, 2023. DOI: 10.61571/riec.v1i1.109. Disponível em: <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/riec/article/view/109>. Acesso em: 15 jan. 2024.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: http://guia.amavi.org.br/sistemas/pagina/setores/educacao/freiavi/arquivos/2014/O_Curriculo_na_Educacao_Infantil.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

OLIVEIRA, Z. M. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre : Artes Médicas, 2000.

REALE, A. M. de M. R *et al.* O desenvolvimento de um modelo construtivo-colaborativo de formação continuada centrado na escola: relato de experiência. **Caderno CEDES**, São Paulo, n.36, p.65-66, set. 1995.



RIZZO, G. **Creche, organização, montagem e funcionamento**. 3ª Edição. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1991.

SANTOS, M. P. S. (org.). **O lúdico na formação do Educador**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: vozes. 2007.

SANTOS, M. M. de B. *et al.* Lúdico na Educação Infantil: pontos e contrapontos. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 118–132, 2023. DOI: 10.61571/riec.v1i1.142. Disponível em: <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/riec/article/view/142>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SILVA, N. Z. da. **A importância do lúdico na Educação Infantil**. 2014. 33 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

SILVA, M. W. P. da. **Brincadeiras populares na educação Infantil: um resgate importante no processo de ensino e aprendizagem** / Maria Willinayane Pereira da Silva, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TOZETTO, S. S. (2010). **Trabalho docente: saberes e práticas**. Editora CRV.2010;

TOZETTO, S. S., BULATY, A. A história da formação de professores frente aos saberes e ao trabalho docente. In: Raiman, A. (Org.). **A graduação e a formação de professores: elementos implicadores da formação**. Pacto Editorial, 2015.